

مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش

إعداد

نور باسم عيسى عتوم

إشراف

د.خالد الصرايره

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية
السلط – الاردن

2014-12-20

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2014/12/20

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
د.خالد شاكر الصرايرة ، رئيسا أستاذ مساعد،علم النفس التربوي	....
د.نيفين محمد أبوزيد،عضوا أستاذ مساعد،علم النفس التربوي	....
د.فادي سعود سماوي،عضوا أستاذ مساعد علم النفس التربوي	....
د.أشرف فارس القضاة،عضوا أستاذ مشارك، علم النفس الإكلينيكي،الجامعة الأردنية	....

تعهد وإقرار

أنا الطالبة (**نور باسم عيسى العتوم**) الموقع ادناه اقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان(**مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش**) بأشراف (**الدكتور خالد شاكر الصرايرة**) من انتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك.كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: نور باسم عتوم

التوقيع: نور

إهداء

إلى من احمل اسمه بكل فخر..........والدي أبو قصي

إلى ينبوع الصبر والأمل ....والدتي أم قصي

إلى سندي وقوتي بعد الله ورسوله

إلى من آثرني على نفسه

إلى من علمني علم الحياة........... زوجي الغالي أبو عبد الله

إلى من اظهروا لي ما هو أجمل من الحياة...... أولادي عبد الله، محمد

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة..... أخوتي وأخواتي

إلى من احتضنتني بصدر رحب........والدة زوجي أم عوني

شكر وتقدير

من الواجب علي و انا أشارف على الانتهاء من هذه الرسالة ، ان أشكر أستاذي الفاضل الدكتور خالد الصرايرة، على الجهد الكبير الذي بذله في الإشراف، وأتقدم بالشكر للدكتور احمد الزعبي على جهوده المباركه في توجيهي.
كما أتقدم بالشكر لإدارة مدارس جرش الحكومية على ما قدموه لي من دعم وتسهيلات لإنجاز هذا البحث.

وأتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الكريمة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
تعهد وإقرار	ت
الإهداء	ث
الشكر والتقدير	ج
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول	ذ
قائمة الملاحق	س
الملخص باللغة العربية	ش
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
مقدمة الدراسة	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
التعريفات الإجرائية	7
حدود الدراسة ومحدداتها	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	9
القسم الأول: الإطار النظري	9
القسم الثاني:الدراسات السابقة	26
أولاً:الدراسات ذات الصلة بالتفكير ما وراء المعرفي	26
ثالثاً: الدراسات ذات الصلة بأنماط التفكير	35
التعليق على الدراسات السابقة	44
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	47
منهجية الدراسة	47
عينة الدراسة	47

أدوات الدراسة	48
أولا:أداة أنماط التفكير	48
دلالات صدق وثبات أداة أنماط التفكير	49
صدق الأداة	50
ثبات الأداة	60
طريقة تصحيح أداة أنماط التفكير	61
ثانيا: أداة مستوى التفكير ما وراء المعرفي	62
دلالات صدق وثبات أداة مستوى التفكير ما وراء المعرفي	62
صدق الأداة	63
ثبات الأداة	64
طريقة تصحيح أداة مستوى التفكير ما وراء المعرفي	64
اجراءات الدراسة	64
متغيرات الدراسة	65
المعالجة الإحصائية	65
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	67
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	67
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	72
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	73
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	74

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	77
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	77
النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	79
النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	80
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	88
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	88
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	89
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	90
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	90
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس	91
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس	91
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع	93
مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن	93
التوصيات	95
أولاً:المراجع العربية	`96
ثانياً:المراجع الأجنبية	102
قائمة الملاحق	105
Abstract	128

قائمة الجداول

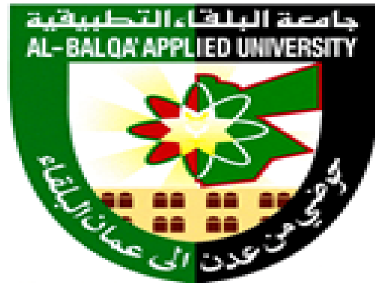
الرقم	الموضوع	الصفحة
جدول (1)	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية	48
جدول (2)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "التفكير التركيبي" والمجال التي تنتمي إليه، والأ داة ككل	50
جدول (3)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "التفكير المثالي" والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل	52
جدول (4)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التفكير العملي" والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل	54
جدول (5)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "التفكير التحليلي " والمجال التي تنتمي إليه، والأ داة ككل	56
جدول (6)	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التفكير الواقعي" والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل	58
جدول (7)	معاملات الارتباط بين كل مجال والأداة ككل	60
جدول(8)	نتائج معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة	61
جدول(9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد عينة الدراسة على فقرات أداة التفكير ما وراء المعرفي	67
جدول(10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن	72
جدول (11)	العلاقة ا لارتباطيه بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير	73

جدول (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير	74
جدول (13)	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على أنماط التفكير	75
جدول (14)	نتائج اختبار شيفيه (schefee) لمعرفة الفروق بين أنماط التفكير	76
جدول (15)	نتائج اختبار (Independent. t test) للكشف عن الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرف ي تبعا لمتغير الجنس	77
جدول (16)	نتائج اختبار (Independent. t test) للكشف عن الفروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير الجنس	78
جدول (17)	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي	80
جدول (18)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التفكير تبعاً لمتغير (التحصيل الدراسي)	81
جدول (19)	نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن الفروق في مجالات أنماط التفكير تبعا لمتغير التحصيل الدراسي	82
جدول (20)	نتائج اختبار شيفيه (scheffe) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير التركيبي	84
جدول (21)	نتائج اختبار شيفيه (schefee) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير المثالي	85

جدول (22)	نتائج اختبار شيفيه (schefee) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير العملي	86
جدول (23)	نتائج اختبار شيفيه (schefee) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير الواقعي	87

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
ملحق(1)	مقياس أنماط التفكير لهاريسون وبرامسون	105
ملحق(2)	مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي	114
ملحق(3)	مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي باللغة الانجليزية	118



مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير

لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش

إعداد

نور باسم عيسى عتوم

إشراف

د.خالد الصرايره

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش، والتعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير تبعاً لمتغيرات (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي). وتكونت عينة الدراسة من (312) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين هما :- مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي الذي طوره الحموز(1998)، وعدله الخوالدة (2003) ليتناسب مع البيئة الأردنية، ومقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير, والذي طوره مجدي حبيب (1999)، وأشارت نتائج الدراسة إلى :-

أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش كان بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

ووجود علاقة ارتباطيه د الة إحصائياً بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكي ر وحسب الترتيب التالي(التفكير المثالي،الواقعي، العملي،التحليلي،التركيبي)على التوالي .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش هي (الواقعي، التركيبي، المثالي، التحليلي، العملي) . وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق بين التفكير التركيبي والتفكير الواقعي لصالح الواقعي ، والتفكير العملي و التفكير المثالي ولصالح المثالي، والتفكير التحليلي والمثالي ولصالح المثالي ،كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير تبعاً لمتغير ا لجنس في مجال التفكير المثالي والعملي لصالح الذكور، وفي مجال التفكير الواقعي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفكير التركيبي، والتحليلي . و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج خاصة للطلبة من اجل ترسيخ مهمات التفكير ما وراء المعرفي لهم، ومساعدتهم على الكشف عن أنماط التفكير والاستراتيجيات الملائمة لتعليمهم.

الكلمات المفتاحية :- تفكير ما وراء المعرف ي، أنماط التفكير، طلبة الصف الثامن.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة:

لقد خلق الله تعالى الإنسان وكرمه تكريما خاصاً بأن خلق له عقلاً وميزه عن باقي المخلوقات، وحثه على استخدامه على الوجه الصحيح.ويُعتبر التفكير بشتى أنواعه وأشكاله من أهم استخدامات الدماغ، ولولا هذا الدماغ لما وصل الإنسان إلى ما وصل إليه من تقدم علمي هائل في جميع مناحي الحياة. إذ يقول الله تعالى في محكم كتابه (قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون) الأنعام: 50.

تسعى البحوث الحديثة في علم النفس المعرفي إلى الاهتمام بالتفكير وتنميته والتدريب عليه من خلال برامج معدة لهذه الغاية. وقد بدا علماء النفس ينظرون إلى أن أشكال التفكير المختلفة قابلة للنمو والتعلم. ولذلك لا بد من إدراجها ضمن مناهج ومقررات الصفوف التعليمية المختلفة وخصوصا ما يتعلق بأشكال التفكير العليا كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير المجرد، والتفكير المنطقي. كما برز اتجاه معاصر يُنادي إلى الاهتمام بأشكال التفكير العليا كالتفكير ما وراء المعرفي والذي يتناول التفكير بالتفكير من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم لعمليات التفكير المختلفة للفرد من خلال تعامله مع مهمات معينة (العتوم،2004).

وأشار الشربيني والطناوي (2006) إلى أن من أهم أهداف التدريس، تعليم الطلاب كيف يفكرون، لما يترتب عليه من تحقيق أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين تتمثل في معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة وتنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء والتجديد

والابتكار والتعلم الذاتي، بالإضافة إلى الوعي بأساليب المعالجة الدماغية، وكذلك إدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوافر لديه من خبرات سابقة.

ويرى دي بونو(1989) إلى أنه يمكن تعليم التفكير ، ، وإن التفكير يبسط الأشياء، ولا يعمل على تعقيدها، ويجب النظر إليه كعملية بسيطة وإلية وذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكير.

ويرى كل من الشربيني والطناوي (2006، ص25) إلى أن التعليم الكفء ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها، بل يتضمن توسيع الخبرة وامتدادها وتمحيصها وهذا لا يتحقق إلا من خلال التفكير.

ويُعرّف التفكير على أنه عملية ذهنية يتم بوساطتها تشغيل الذهن بهدف معالجة ما يواجهه الفرد في المواقف سواء أكانت عشوائية أو منظمة.(قطامي، 2004)

ويرى نيومان (Newmann,1991) المشار اليه في العتوم(2004) إلى أن مهارات التفكير تنقسم إلى فئتين رئيستين هما:

1 - مهارات التفكير الدنيا(Lower thinking skills): هي المهاراتالتي يُستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، وخير مثال عليها المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق. وتُعد هذه المهارات التي يجب تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.
2 - مهارات التفكير العليا(Higher thinking skills): وتتطلب هذه المهارات الاستخدام الأوسع والمعقد للعمليات العقلية، وتشمل مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعرفي، والاستدلالي، والتأملي وغيرها.

وقد تم الاهتمام بمهارات التفكير الدنيا كاكتساب المعرفة وتذكرها وفهمها وتطبيقها، ومهارات التفكير العليا كمهارات التفكير الناقد والإبداعي، وأُجريت العديد من الدراسات حول هذه المهارات سواء أكانت مهارات عليا أم دنيا. وظهر حديثا مفهوماً جديداً من مفاهيم التفكير وهو التفكير ما وراء المعرفي. والذي يُصنف على أنه من أهم مهارات التفكير العليا ذات المستوى الراقي.

ونادت النظرية المعرفية مُمثلة باتجاه معالجة المعلومات إلى عملية الانتقال من استقبال المعلومات فقط إلى استقبال المعلومات وبناء ومعالجة المعلومات وتحويلها إلى معرفه؛ والأبعد من ذلك عملية التأمل في هذه المعرفة ومراقبتها وتقويمها وهو ما يعرف بالتفكير ما وراء المعرفي.

ويعتبر فلافيل أول من أشار إلى مفهوم التفكير التفكير ما وراء المعرفي حيث يقول: "إن ما تعد به نظرية ما وراء المعرفة، هو التركيز الدقيق على تلك السمات من التفكير، التي تسهم في وعي الطلاب وفهمهم، بأنهم كائنات ذات تنظيم ذاتي أي أنهم عناصر لتفكيرهم الذاتي؛ وعليه فإن ما وراء المعرفة هي الم راقبة والسيطرة والتقييم على النشاطات المعرفية"(العتوم ، عدنان، الجراح،عبد الناصر وبشاره موفق،2007).

يتميز العصر الحالي بأنه عصر التقدم العلمي والانفجار المعلوماتي وهذا بدوره يدفع الفرد إلى استخدام أساليب تفكير مناسبة للتعامل مع متطلبات هذا العصر ومواجهة مشكلات الحياة ومواقفها المتجددة.

أن كل واحد فينا يتصف بمجموعة من الصفات التي تميزه عن غيره وتجعل منه شخص ذا

نمط معين، وهذا ما يتحدث عنه ستيرنبرج (Sternberg) في نظريته السلطة الذاتية العقلية، حيث يرى أن الأسلوب طريقة للتفكير وهو ليس قدرة لكنه طريقة مفضلة لاستخدام القدرات التي يتملكها الفرد. وأن التميز بين الأسلوب والقدرة شي حاسم فالقدرة تشير إلى مدى جودة الفرد في إمكانية أداء شي ما والأسلوب يشير إلى كيف يحب الفرد أداء شي ما.(خظر 2004).

وقد تحدث قطامي (A ,1990) المشار إليه في قطامي، (2004) أن نمط التفكير للفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة، والخبرة والمعلومات ويسجلها ويرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي، وبالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما وسيلة حسية، مادية، شبه صورية أو رمزية .

ومن ذلك، واعتماداً على الأدب النظري السابق تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، مما قد يساعد في الكشف عن مستوى هذا النوع من التفكير والأنماط التفكيرية المستخدمة لدى الطلبة وبالتالي تنمية هذا النوع من التفكير واستخدام أفضل الأنماط التفكيرية.

مشكلة الدراسة:

أن بناء وتقديم الفرد الصالح والذي هو الهدف الأساسي للتربية، لا يتحقق بمجرد أن نجمع معلومات ومعارف مختلفة لتضمها صفحات الكتب ويتم تقديمها للطالب في بيئة تعليمية، حيث أن الفرد الصالح هو من يستطيع أن ينظم أسلوب تعلمه ويخطط لنفسه ويقيم وضعه ويعيد النظر بناءاً على النتائج.

وقد غطت النظريات أهمية التفكير وتعمقت في فحص وتحليل مكوناته وهو الأساس في

حياة الانسان والذي زوده الخالق بالعقل ليعطيه الة التفكير ويطالبه أن يتحكم بالحياة من خلاله، ومن هذا المنطلق يؤمن الدارسين بأهمية تعليم التفكير وتقديمه كمهارات أساسية للحياة، والعمل على تنميته بكل الطرق والوسائل ولكل الفئات العمرية.

ومن خلال خبرة الباحثة الشخصية، حيث عملت كمعلمة للصف الثامن لمدة عامين وقد لمست افتقار معظم الطلبة الى الوعي الذاتي بطريقة تفكيرهم والقدرة على إعادة تنظيم افكارهم وتقييمها .

واعتماداً على ما يقدمه الأدب النظري من تأكيد على أهمية التفكير ما وراء المعرفي واعتبار أنماط تفكير الطالب والسعي المتواصل لتحسين أداء الطلبة كان لابد للدارس والمتتبع من توظيف المعرفة النظرية ونقل المعرفة إلى واقع الخبرة مما ينقل الباحث تلقائيا نحو واقعة مشبعه بطاقة علمية نظرية تجعله يقدم الافضل من خلال اطلاعه.

لذا عملت الباحثة على دراسة مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش .

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:_

1- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

2- ما هي أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير؟

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أنماط التفكير لدى

طلبة الصف الثامن الأساسي؟

5- هل يوجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً لمتغير الجنس؟

6- هل يوجد فروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بتعاً لمتغير الجنس ؟

7- هل يوجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً إلى مستوى التحصيل الدراسي؟

8- هل يوجد فروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعا إلى مستوى التحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة:-

تتمثل أهمية الدراسة من خلال الآتي:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في إثراء المكتبة العربية عامةً والأردنية خاصةً ببحوث ودراسات تتعلق بهذا المجال. وتكتسب أهميتها ايضاً من خلال التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير حيث تُقدم نتائجها إضافة جديدة حول هذه العلاقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، حيث أن التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي يسهم في زيادة قدرة الطلبة على التعلم والتفوق الأكاديمي، بالإضافة إلى التعرف الى أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي على هذه العلاقة، ومحاولة توجيه أنظار الأهل والتربويون إلى أنماط التفكير لدى الطلبة، والذي بدوره يدفع توجيه الأهل والتربويين إلى إرشاد الطلبة للأنماط التفكيرية المناسبة لهم، وتعليمهم ممارسة التفكير ما وراء المعرفي .

ثانياً : الأهمية التطبيقية

1 -تُفيد هذه الدراسة في مجال تصميم التدريس من حيث تصميم برامج تعليمية مبنية على دراسات علمية واقعية تُساعد على تنمية التفكير ما وراء المعرفي .

2 -معرفة المعلم بالتفكير ما وراء المعرفي و علاقته بأنماط التفكير تساعده على استخدام أساليب تعليمية تُثري المواقف الصفية والتي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العليا.

3 -معرفة الطلبة أنماط تفكيرهم تُساعدهم في اختيار المهن والتخصصات التي تتناسب كل نمط من أنماط تفكيرهم.

4 -تقديم برامج خاصة للطلبة حول أنماط التفكير وكيفية استغلالها ، وحول التفكير ما وراء المعرفي واستخدامه في مختلف مجالات الحياة.

التعريفات الإجرائية:

التفكير ما وراء المعرفي: معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا ويلسون(Wilson,1998). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي طوره الحموز (1998)، وترجمه الخوالده (2003).

أنماط التفكير: مجموعة من الطرائق التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته لتشمل أنماط التفكير التركيبي و العملي ، والواقعي ، والمثالي ، والتحليلي ، ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط التفكير الذي وضعه كل من هاريسون وبرامسون(Harrison&BRAMSON,1980)، وطوره مجدي حبيب (1999).

طلبة الصف الثامن الأساسي: الطلاب والطالبات الملتحقين في المدارس الحكومية في المرحلة الأساسية لعام (2014-2013).

التحصيل الدراسي: معدل الطالب في الفصل الأول لعام (2014-2013) وحسب الكشوفات المدرسية.وهي كالتالي،اقل من 60، 60-80، اكثر من 80.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1- **الحدود المكانية** : تتجسد الحدود المكانية لهذه الدراسة في محافظة جرش.

2- **الحدود الزمنية** : تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2013- 2014).

3-**الحدود البشرية:** وهم طلاب و طالبات الصف الثامن الأساسي.

4-**الحدود النوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي الذي أعده الحموز (ALEHMOZ,1999)، والمطور من قبل الخوالدة (2003)، والصورة لأاردنية لمقياس هاريسون وبرامسون (Harrison&BRAMSON,1980) والذي يشمل الأنماط التفكيرية التالية(التفكير التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يقسم هذا الفصل إلى قسمين رئيسيين هما: الإطار النظري، الدراسات السابقة

القسم الأول: الإطار النظري

أولاً: الأدب النظري المتعلق بالتفكير

تُعد العملية التربوية من أكثر الموضوعات أهمية لدى معظم الدول، فقد اهتمت الدول بالعملية التربوية من كافة جوانبها، ومن أهم حاجات العملية التربوية تعليم التفكير لجميع الطلبة بغض النظر عن خلفيتهم العلمية وتحصيلهم الدراسي. ومما لا شك فيه أن التفكير نعمة من نعم الله التي ميز بها الإنسان دون غيره من المخلوقات، وان هذه النعمة نالت اهتمام العديد من العلماء والباحثين، وذلك لإيمانهم بأهمية التفكير في حياة الإنسان وإمكانية تنمية هذا التفكير والاستفادة منه في عمليات الحياة المختلفة .

يُعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي. وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم سياسية. (العتوم، 2004).

وهناك شعور متزايد بين المربين أن التفكير مهارة يجب إعطائها الاهتمام المباشر، وان التفكير مهارة يمكن تنميتها بالاهتمام المركز وممارسة بعض المهارات الأساسية، حيث لم يعد بالإمكان الاحتفاظ بالفكرة القديمة القائلة أن التفكير يمكن أن يُنمّى كناتج جانبي أو ثانوي(السرور، حسين،2007).

وتسعى البحوث الحديثة في علم النفس المعرفي إلى الاهتمام بالتفكير وتنميته والتدريب عليه من خلال برامج معدة لهذه الغاية. وقد بدا علماء النفس ينظرون إلى أن أشكال التفكير المختلفة قابلة للنمو والتعلم. ولذلك لا بد من إدراجها ضمن مناهج ومقررات الصفوف التعليمية المختلفة وخصوصا ما يتعلق بأشكال التفكير العليا كالتفكير الإبداعي، والناقد، والتأملي، و المجرد، و المنطقي. كما برز اتجاه معاصر يُنادي إلى الاهتمام بأشكال التفكير العليا كالتفكير ما وراء المعرفي والذي يتناول التفكير بالتفكير من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم لعمليات التفكير المختلفة للفرد من خلال تعامله مع مهمات معينة (العتوم،2004).

إن كلمة التفكير بحد ذاتها تشير إلى العديد من الجوانب المختلفة والمواقف المتعددة، لذا من الصعب إيجاد تعريف عام وشامل للتفكير.وقد وجد الأدب التربوي العديد من التعريفات ومنها:

ويُعرفه روبرت سولسو(Robert solso,1988, A): بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات.(قطامي، 2004).

ويُعرفه (جروان، 2007): سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق.

ويعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة، حيث يبين بياجيه أن الطفل منذ الأشهر الأولى من حياته يفكر، وقد قسم مراحل التفكير إلى المراحل التالية:مرحلة الحس حركية ، مرحلة ما قبل العمليات المادية ، مرحلة العمليات المادية ، مرحلة العمليات المجردة، ويرى أن كل مرحلة مبنية على المرحلة السابقة، وان التطور المعرفي عملية تراكمية دائمة التغير وإعادة التنظيم في محتوى الأبنية المعرفية، حيث أن التعلم، عملية تنظيم ذاتيه تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها.(قطامي،2000).

ويرى دي بونو(De Bono,1967) أن معظم الناس لا يهتم بالتفكير مثل ما يهتم بالتنفس والمشي، وأن هناك اختلاف بين الأفراد في أنماط التفكير ، وأن التفكير يعتمد على الوراثة أو البيئة أو خليط بينهما.

ويذكر أن التفكير ينقسم إلى ثلاث أنواع : داخلي، متسلسل، استراتيجي. وأن العمليات الرئيسية للتفكير شائعة في كل الأجزاء ولكن قد يكون هنالك مظهر معين من التفكير يتغلب استخدامه في جزء معين من التفكير أكثر من غيره. (De Bono,1967).

يجمع المختصون والمربون معاً على ضرورة تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع.وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذلك لبنا جيل مفكر، اخذين بالاعتبار أن هذه المكونات لا تنمو تلقائيا، (العتوم،2004).

ويرى بياجيه أن الهدف من التربية "هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة، وليسوا أفرادا يكررون ما توصلت إليه الأجيال السابقة.رجال مبدعون، مبتكرون، مكتشفون، وتهدف أيضا إلى تصير عقول ناقدة قادرة على النقد والتحقق ولا تقبل كل شيْ يعرض لها"(قطامي،2004).

ويرى دي بونو (De Bono,1976) ان التفكير مهارة تُشغل من خلالها الذكاء وانه في إحدى الأيام يمكن أن نكتشف أن الشيء الذي نسميه ذكاء ببساطة يسرع العمليات داخل الدماغ وهذا ما يعطي شخص ذكي يعمل العديد من العمليات في وقت اقصر من غيره .

وترى قطامي (2004)، ويؤيده في ذلك جروان(2007)، بان هنالك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى تدني في ممارسات التفكير في الخبرات المدرسية ومنها: غموض الأهداف التربوية، الكتاب المدرسي المقرر، التنشئة الاجتماعية، استعدادات وقدرات الطلبة، إعداد المعلم وتأهيله، الفلسفة العامة للمدرسة، النظام التربوي.

ولقد حاولت معظم المجتمعات على حد سواء تعليم التفكير إلا أن هناك العديد من العوامل التي تتحكم في نجاح هذه العملية ومنها: المعلم ، البيئة المدرسية والصفية، ملائمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير، إستراتيجية تعليم مهارات التفكير (جروان،2007).

ثانياً:الأدب النظري المتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي:

حظي التفكير ما وراء المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما لهُ من أهميةً كبيرةً في تحسين قدرات الطلبة، وزيادة وعي الطلبة لما يتعلمونه، وزيادة قدرتهم على مواجهة المشكلات وحلها، وزيادة القدرة على اتخاذ القرارات السليمة.

وتطور وزاد الاهتمام به في عقد الثمانينات وما زال يستقطب الكثير من الاهتمام، نظراً لارتباطه بجوانب على درجة من الأهمية متمثلة بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرارات؛ حيث استخدم هذا المصطلح في الأدب التربوي ليشير إلى المعرفة عن الإدراك وتنظيمه، ويعبر عن وعي الفرد التام وما فيه تيقظ وإحساس بالخطوات التي يقوم بها في أثناء التعلم.(جروان، 2007).

ويعد هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير، حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعد شكل من أشكال التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي انه التفكير في التفكير(العتوم،2004).

ويؤكد كلاو (Kluwe,1982) المشار له في (العتوم، 2004) على ضرورة بحث التفكير ما وراء المعرفـي لدى الأفراد مما يمكننا من فهم الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محدده سعيا وراء تحقيقها. مضيفاً إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم،

وان تفكيرهم لا يحدث صدفه، أو كفعل منعكس، وإنما هو مسبب قصدي، ويمكن أن يراقب، وينظم بشكل مدبر، وانه يقع تحت سيطرة الفرد.

ولم يجمع العلماء على تعريف شامل ومحدد للتفكير ما وراء المعرفي ، ولذلك وجد في الأدب التربوي العديد من التعريفات ومنها:

يُعرف ويلسون(Wilson,1998) المشار له في (العتوم، 2004) التفكير ماوراء المعرفي على أنهُ: معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتيا، إي كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله.

ويعرف عدس(1998) المشار له في(الخوالدة،2003) التفكير ما وراء المعرف ي على أنهُ اصطلاح يشير إلى معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها.

يعرف فيشر (Fisher,2005) المشار له في(حمدان، 2012) التفكير ماوراء المعرفي على أنهُ تفكير الفرد في تفكيره الخاص من خلال معرفته لما يعرفه، وما تعلمه وما يستطيع فعله لتحسين تعلمه وزيادة تحصيله وتتضمن ما وراء المعرفة من وجهة نظره، مهارات الإدراك، الإحساس بالمشكلة، تحديد عناصر المشكلة، التخطيط لحلها، تقيم نتائج تفكيره.

ويرى فليفل ويلمان (Flavell&Wellman) المشار له في (جروان،2007) أن التفكير ماوراء المعرفي على أنهُ: أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة.

ويُعرف أندرسون (Andersen,2002) التفكير ماوراء المعرفي على أنهُ العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة خلال عمليات التفكير(العتوم، 2004)

ويُعرف (جروان، 1999، 427) التفكير ماوراء المعرفي على أنهُ : مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويشير ستيرنبرج(Sternbberg,1985,1986,1988,1992)المشار له في(جروان،2007) ، أن التفكير ماوراء المعرفي يقصد بهِ: عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ، وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة، وهي احد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.

ويرى فليفل (Flavell,1979) أن مكونات التفكير ما وراء المعرفي تقسم إلى جزئيين:

أولا: معرفة ما وراء المعرفة (Metacognitive Knowledg) تتضمن ثلاثة عناصر وهي:

- معرفة الشخص بنفسه (المعرفة بالذات) : وتشمل كل ما يفكر به الشخص حول نفسه، وحول غيره من الناس كمتعلمين ومفكرين ، ومعرفة الشخص بقدرته على انجاز مهمة معينة ومعرفة الشخص بالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة كل مهمة من المهمات.
- معرفة المهمة: وتشمل المعلومات المتوافرة للمتعلم عن طبيعة المهمة، فربما تكون هذه المعلومات كثيرة أو قليلة، مألوفة أو غير مألوفة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة. وإن ما

وراء المعرفة تتمثل بالطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية، والقدرة على تحديد بعض الاعمال المعرفية المطلوبة اكثر من غيرها.

- معرفة الإستراتيجية: وتتعلق بالمعلومات عن استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد على تحقيق الأهداف التي يريدها الفرد.

ثانياً: خبرات ما وراء المعرفة (Metaciognitive Experiences) :وتشمل مجموعة الخبرات المعرفية التي تساعد الشخص في اختيار الإستراتيجية المناسبة التي تساعده في الوصول إلى الحل الصحيح.

ويشير فليفل (Flavell,1979) إلى انه للتميز بين التفكير ما وراء المعرفي، وبين الأنواع الأخرى من التفكير، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشرة، وإنما ترتبط بما يعرفه المرء من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة، والتي يمكن أن تتضمن ما يعرفه الفرد عن التمثل الداخلي، كيف تعمل، وكيف يشعر الفرد بها، وهكذا فان ما وراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة، لتحقيق أهداف المعرفة، أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف انجاز مهمة ما. ويبين أليس (Ellis,1999) أن الوعي ما وراء المعرفي يتضمن الوعي اللغوي، والوعي المعرفي، والوعي الاجتماعي، والوعي الثقافي (العتوم، 2004، ص 269).

وهنالك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير ما وراء المعرفي كما يرى كل من بلاك وسبنس وهت (Blakey&Spence,Huitt,1997)، (Blakey&Spence, 1994,)، والمشار لها في (الخوالدة، 2003)، (العتوم، 2004):

الحديث عن التفكير ، التخطيط والتنظيم الذاتي ، طرح الأسئلة ، التوجيه الذاتي ، استخلاص عمليات التفكير ، تقويم الذات ، إعطاء الفرصة للمتعلم لمراقبة تعلمه وتفكيره ، صياغة التنبؤات، المعرفة حول التعلم، نقل المعرفة، تحديد ماذا نعرف وماذا لا نعرف، التحدث عن عملية التفكير .

وذكر ابو السعود (2009) أن الباحثين صنفوا ما وراء المعرفة إلى مجالات مختلفة ومن تلك التصنيفات:

1- تصنيف مارزانو وزملائه(1968):حيث صنف ما وراء المعرفة الى :

أ- مهارات التنظيم الذاتي ب-المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية ج-مهارات التحكم الاجرائي (التنفيذي).

2- تصنيف جروان ويتضمن :

أ- مهارات التخطيط ب- مهارات المراقبة والتحكم ج- مهارات التقييم

3- تصنيف عبيد ويشمل:

أ- معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي ومدى دقته في وصف تفكيره ب- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة الفرد لما يقوم به ج- معتقدات الفرد فيما يتعلق بفكره

4- تصنيف يور وزملائه(1998) وبشمل:

أ- التقويم الذاتي للمعرفة ب- الإدارة الذاتية للمعرفة

5- تصنيف جاما (2000) :

أ- التخطيط: الوعي بالمعلومات السابقة، فهم المشكلة، فهم نقاط القوة والضعف.

ب- التنظيم: تنظيم طريقة العلم.

ج- التقويم: تقويم فعالية العمل والاستراتيجية.

د- المراجعة: تقديم تغذية راجعة من اجل تعديل خطة العمل.

6- تصنيف جاكوبس وباريس(Jacobs&Paris,1987):

أ- التقويم الذاتي للإدراك ويشمل:

- **المعرفة النظرية (Declarative):** وهي تنطوي على الحقائق، وتعبر عن ما هو معروف في مجال معين وتجيب عن السؤال ماذا، اي الوعي بالمهمات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة.
- **المعرفة الإجرائية (Procedural):** وهي تجيب عن السؤال كيف ويتعلق بالإجراءات المختلفة التي يجب أن تؤدي لتحقيق المهمة، مثل التخطيط للحركة القادمة، وأختيار الاستراتيجيات، تحديد الوقت المناسب، تحديد الجهد المطلوب.
- **المعرفة الشرطية (Conditional):** وتتصل بمعرفة السبب والذي يؤدي إلى نجاح إستراتيجية ما، أو زمن استخدام مهارة ما أو استراتيجيه معينة بالمقارنة مع غيرها.(www.mansaf.org/amana/Edward)

ب- الإدارة الذاتية:وتشمل

1- التقييم 2- التخطيط 3- التنظيم

ويرى فليفل(Flavell,1979) أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دورا هاما في التواصل الشفهي للمعلومات، والقراءة، والفهم الشفوي، والكتابة، واكتساب اللغة والذاكرة، وحل المشكلات والإدراك، وأنواع مختلفة من ضبط النفس ، والتعلم الذاتي ، وتعديل السلوك المعرفي ، والتعلم.

وان خبرات وتجارب ما وراء المعرفة لها أثار هامة جدا على الأهداف المعرفية والمهام ما وراء المعرفية فإنها يمكن أن تقودك إلى إنشاء أهداف جديدة والتنقيح والتخلي عن القديمة.

ويوضح كوستا وكاليك (Costa and Kallick, 2001) أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية، والذي يسعى إلى تحقيق عدّة أهداف منها: تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترةٍ من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها.كما يسِّهل عملية إصدار الأحكام، ومقارنة، وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أُخرى.ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله، ومن ثم تأثيرها في الآخرين، ويعمل على تنمية قدرة المتعلم على عمليه التقويم الذاتي، التي تعد من العمليات العقلية العُليا، التي يقوم بها الفرد بهدف تحسين الأداء، كما يسُهم في تنمية أداء المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم الكامن (الجراح، عبيدات، 2011).

ثالثاً: الأدب النظري المتعلق بأنماط التفكير:

يعد موضوع دراسة أنماط التفكير من الموضوعات التي نالت أهمية كبيرة في الآونة الأخيرة ، حيث لم تعد مسألة كمية المعلومات التي يكتسبها الطالب هي هدف التعليم، و أنما كيفية استقبالها ومعالجتها، وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة.

ويعد تورانس (Torance) أول من تحدث عن أنماط التفكير(Thinking style) ويرى أن الفرد يميل إلى استخدام احد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية . أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العقلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه

الخاص في التفضيل والتفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطريقة تفكير الآخرين . كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. (العتوم ، 2004، ص 202) .

اوجد الأدب التربوي العديد من أنماط التفكير، و توصل علماء النفس إلى مجموعة من التعريفات ومن هذه التعريفات:

يُعرف بارون (Baron,1990,b) نمط التفكير بأنه الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمات الفرد الشخصية (قطامي، 2004 ، ص 16).

ويُعرفه جرجورك (Gregorc,1979) بأنه: مجموعة من الأدوات التي تميز الفرد.والتي تعتبر دليلا على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعملها للتكيف مع البيئة المحيطة(قطامي، 2004).

ويُعرفه هاريسون وبرامسيون (Harrison & Bramon, 1980) المشار له في (حبيب ، 1995، ص99) . بأنه: مجموعة من الطرائق التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته لتشمل أساليب التفكير التركيبي والتفكير العملي ، والتفكير الواقعي ، والتفكير المثالي ، والتفكير التحليلي. وتُعرفه مندكس (Mindix) المشار له (العتوم ، 2004، ص 203) في بأنه: الطريقة الخاصة في معالجة المعلومات واكتساب الخبرة والمعرفة والتعبير عن الذات.

ويُعرفه قطامي(1990)المشار له في (قطامي،2004) بأنه: الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة والمعلومات ويسجلها ويرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي، وبالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية أو رمزية.

وقد أورد علماء النفس العديد من التصنيفات والأنواع لأنماط التفكير، وحول هذا التنوع ترى قطامي (2004) أن السبب لذلك هو اختلاف الأهداف، والمواقف، والمدخلات الذهنية فانه سيترتب على ذلك اختلاف أنماط التفكير التي يستخدمها الفرد.وترى أن هناك العديد من مبررات اختلاف أنماط التفكير وهي كالتالي:

1. يختلف الأفراد في الأشياء التي ينتبهون لها.
2. تختلف أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الأفراد.
3. تختلف الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية.
4. اختلاف ظروف التنشئة التي يتعرض الطفل لها تطور اتجاهات تفكيرية مختلفة.
5. اختلاف الخبرات، واختلاف الأهداف يتطلب استخدام أنماط تفكير مختلفة.
6. تختلف قدرات الأفراد اختلافاً تجعلهم يطورون نتائج تفكيرية مختلفة.

وقد قام (June Lamp) بدراسة حول أنماط التفكير، ووجد أن أنماط التفكير ليست قدرة أنما أكثر من ذلك.فهي أفضل الطرق للتفكير، وقد توصل إلى أن الأحاسيس يمكن أن تسير بشكل متسلسل من ناحية استخدام أساليب مختلفة وبظروف مختلفة كأنماط تظهر وبشكل جزئي لوظائف المهمات(أبو رياش، عبد الحق، 2007 ، ص396).

وقد قدمت نظرية الدماغ الكلي لهيرمان مفهوما آخر لفهم وظائف الدماغ، من خلال النموذج الرباعي للدماغ مركزا على ثلاث أفكار رئيسية (Hermann,2002):

1. إن أي نمط تفكير ليس بالسيئ ولا بالجيد، كما انه ليس خطأً ولا صحيحاً.
2. يشكل نمط التفكير تفضيلاً للنشاط العقلي، والذي يختلف تماما عن الكفاءة في أداء ذلك النشاط .
3. يميل نمط التفكير إلى البقاء ثابتا عبر الزمن.(الحارثي، 2012).

ويقول مارزانو (1988) أن المعرفة بحد ذاتها ليست هدفا تربويا نهائيا، فهي الوسط الذي يتم فيه التعليم، ولا بد من استخدام وسائط للحصول على المزيد من المعرفة، وهذه الوسائط هي مهارات التفكير.(مارزانو واخرون، 1988، ص9).

وحمل (Sternberg,1992) المعلم مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن حيث يعزو نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من عزو ذلك إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك (العتوم، 2004).

وقد ظهر العديد من النظريات المتعلقة بأنماط التفكير ومن هذه النظريات:

أولاً- نظرية ستيرنبرج للتحكم العقلي الذاتي: الفكرة الأساسية التي قامت على أساسها هو أن الحكومات أو السلطات لها خمسة أبعاد :

الإشكال Form : ملكي، وهرمي، وأقلي، وفوضوي .

المستويات Levels : شمولي، كلي، وتحليلي، محلي .

المجالات Scopes : خارجي، وداخلي .

الميول Leaning : المتحرر، والمحافظ (أبو رياش، عبد الحق، 2007).

ويشير برايس (Brice,2004) إلى أن النمط هو نزعة لدى الفرد للقيام بسلوكيات معينة، في مواقف معينة تتكرر أثناء ظهور تلك المواقف عبر الزمن، وانه يتضمن توليفة من العناصر البيئية والانفعالية والاجتماعية والنفسية المتفاعلة التي تُكون عاداته للتعلم والتفكير في استلام المعرفة ومعالجتها وتخزينها، واستخدامها. وانه كما يشير ايجن وكاوجك (Eggen&Kauchack,1997) لا يرتبط بالقدرات العقلية، بل بالكيفية التي يفضل بها الطلبة استخدامها في عمليتي التعلم والتفكير، وان من أنماط المهمة في الفروق الفردية في الأداء الدراسي.(المومني، 2006).

ثانياً: نظرية هاريسون برامسون (Harrison Bramson, 1980):-

تبين هذه النظرية أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه العقلي، كما توضح ما أذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير كما تشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير والتي تتضمن التفكير التركيبي و المثالي و العملي و التحليلي و الواقعي . وترى أن هذه الأنماط لا تعمل بشكل جزئي فهي قابلة للدمج الثنائي أو الثلاثي. وتشتمل على الانماط التالية:

- **نمط التفكير التركيبي Synthesis Thinking :**

صاحب هذا النمط يهدف إلى مواجهة الناس، ويكون مبدع ويشكل أفكارا جديدة ويتجه لفهم الأشياء والآخرين وإيجاد أفضل الحلول، ويهدف إلى الربط بين وجهات النظر التي

تبدو متعارضة، والشيء المهم بالنسبة لهو هو الاستنتاجات التي توصل لها وليس الحقائق.
(Harrision, Bramson, 1984)

- **نمط التفكير المثالي Iolealistic Thinking :**

صاحب هذا النمط من التفكير يكون مساعداً للآخرين، ويتخذ نهجا شموليا وإلقاء نظرة أطول على الأشياء، وميله الكبير للتخطيط للمستقبل، ومن أهم صفاته محاولة الفهم والاستيعاب والميل إلى التركيز على طريقة صحيحة لتنفيذ مهمة ما ويتمتع بروح الدعابة، ويستمتع في النقاش مع الآخرين حول حل مشكلاتهم، ويرى أن الناس بإمكانهم الاتفاق على أي شي إذا اتفقوا على الأهداف (Harrision, Bramson, 1984).

- **نمط التفكير العملي Pragmatic Thinking :**

صاحب هذا النمط يميل إلى النهج التجريبي والأهداف قصيرة المدى والمردود السريع، يصلون إلى حلول للمشاكل بطرق مبتكرة، ويُشهد له بقابليته على التكيف السريع، وان المشاعر والعواطف تكون حقائق بالنسبة لهو إذا كانت مناسبة للموقف (Harrision, Bramson, 1984).

- **نمط التفكير التحليلي Analytic Thinking :**

ينظر إلى العالم بشكل منطقي ولا يملك روح الدعابة، ويهتم بإيجاد الطرق الصحيحة للحصول على بعض الأشياء، ويعرف أفضل الطرق لحل المشكلة ومواجهتها، والتخطيط والحرص قبل اتخاذ القرار، ويجمع اكبر قدر من المعلومات مع عدم القدرة على النظرة الشمولية، مع إمكانية التنبؤ والاستنتاج (Harrision, Bramson, 1984).

- **نمط التفكير الواقعي Realistic Thinking :**

يرى صاحب هذا النوع من التفكير أن الأشياء الحقيقة هي الأشياء التي نراها أو نسمعها أو نشمها أو نشعر بها، وغير ذلك يكون نظريا، ويهتم بالحقائق أكثر من اهتمامه بالاستنتاجات. (Harrision, Bramson, 1984).

ثالثاً:- نظرية بروفيلات التفكير Profiles Thinking والتي تعود إلى هاريسون برامسون (Harrison Bramson, 1980) :

- **التفكير المسطح Flat Profile** : إن الفرد صاحب التفكير المسطح تضعف عنده القابلية للتمييز والإدراك فهذا الشخص اقل عاطفية وانفعال واقل قابلية للتنبؤ ويمكن له أن يستخدم أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية وذلك عكس الأفراد ذوي التفصيلات القوية لأساليب التفكير فلهم تأثير قوي للشخصية ويؤدي التفكير المسطح إلى ا لاتصاف باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه .
- **التفكير أحادي البعد One Dimension Thinking :**

صاحب التفكير أحادي البعد يستخدم نوعا واحدا فقط من أساليب التفكير الخمسة (التفكير التركيبي ، المثالي ، العملي ، التحليلي ، الواقعي) .

- **التفكير ثنائي البعد Two Dimension Thinking :**

صاحب التفكير الثنائي البعد يستخدم نوعين فقط من أساليب التفكير الخمسة وتكشف هذه الأساليب عن الطرائق التي يفضل الشخص أن يستخدمها بكفاية وفاعلية .

التفكير ثلاثي البعد Three Dimension Thinking :

صاحب التفكير ثلاثي البعد يستخدم ثلاثة أنواع فقط من أساليب التفكير الخمسة ولاشك أن الفرد صاحب التفكير الثلاثي نادر الوجود نسبيا (حبيب ،1995،ص 241) .

أما بالنسبة لهذه الدراسة فهي تتبنى أنماط التفكير حسب نموذج هاريسون وبرامسون، ويكشف هذا النموذج أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه أنماط ثابتة أم قابلة للتغير.

القسم الثاني: الدراسات السابقة

يتضمن عرضاً للدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير كلٌ على حدة

أولاً: الدراسات ذات الصلة بالتفكير ما وراء المعرفي

لقد تعددت الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي بالبحث والدراسة، حيث تناولت الدراسات التفكير ما وراء المعرفي من جوانب متعددة في محاولة من الباحثين بيان أهمية هذا الموضوع في مجالات الحياة المختلفة، وقد انفردت هذه الدراسة في حدود علم الباحثة في دراسة العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفة وأنماط التفكير المبنية على نظرية هاريسون وبرامسون ومن هذه الدراسات:

أجرى هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) دراسة هدفت إلى معرفة النسبة التكرارية لأنماط التفكير على المجتمع الأمريكي، فوجدوا فيها أن نسبة من فضلوا التفكير التركيبي والتفكير العملي والتفكير الواقعي والتفكير التحليلي والتفكير المثالي هي (11%،37%

،24% ،35% ، 18%) من الأفراد المبحوثين على التوالي، وأوضحت الدراسة أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير(تفكير أحادي، وتفكير ثنائي، وتفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح)هو التفكير أحادي البعد، يليه الثنائي والتفكير المسطح (حبيب،2005).

أجرى الخزام (2002) دراسة هدفت التعرف إلى درجة الوعي ما وراء المعرفي للطلبة في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بجنسهم وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق.تكونت عينة الدراسة من (1197) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع والتاسع الأساسيين والأول ثانوي.وتم استخدام مقياس يورو وكوربج (yore&cragig,1992)، وبينت الدراسة إن الطلبة يمتلكون معرفة ما وراء المعرفة بدرجة متوسطه، ووجود فروق ذات دلال ة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين درجة وعي الطلبة بأشكال ما وراء المعرفة (تقريرية، إجرائية، شرطية) تعزى لكل من (الجنس، المستوى الدراسي، التحصيل الأكاديمي).

أجرت الشروف (2002) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي.بلغت عينة الدراسة (65) طالبة من مجتمع الدراسة.

وأظهرت الدراسة وجود أثر ملموس لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في أداء الطالبات تعزى للمجموعة، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الخوالدة (2003) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى

وعي طلبة الصف الثامن الأساسي بمهارات ما وراء المعرفة وأثره على مستوى مهارات حل المشكلات. و تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًوطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الاتحاد، والمدارس العصرية، ومدارس عمان الوطنية. تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، (30) طالباً و(30) طالبة في كل مجموعة.

أظهرت الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة في رفع كفاءة طلبة المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات وبفارق ذي دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة.

وأجرى بدر(2006) دراسة هدفت إلى بيان أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة.

بلغ عدد أفراد العينة (67) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم الرياضيات في كلية التربية .أظهرت نتيجة الدراسة أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لها أثر ايجابي في تنمية أساليب التفكير(المثالي، التحليلي).

وأجرى خصاونة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وذلك بالمقارنة مع طريقة التدريس الاعتيادية، وكذلك استقصاء أثر جنس الطلبة في حل المسائل الرياضية اللفظية والتفاعل بين التدريس والجنس.

بلغ أفراد الدراسة (148) طالباً وطالبة موزعين على أربع شعب، شعبتان للذكور بحيث تمثل إحداهما المجموعة التجريبية (36) طالباً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة(36) طالباً

وكذلك الأمر بالنسبة للإناث وذلك للعام الدراسي (2006-2005).

وكانت أبرز نتائجها، وجود أثر لتدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر للجنس في حل المسائل الرياضية اللفظية، بالإضافة إلى وجود اثر للتفاعل المشترك بين الجنس والتدريب على حل المسائل الرياضية اللفظية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى العليمات(2006) دراسة هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية تدريس قائمة على ما وراء المعرفة، في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من(70) طالباً من طلاب الصف الأول ثانوي العلمي في مدرسة المفرق الثانوية للبنين، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام نموذج قائم على ما وراء المعرفة من خلال العروض العلمية وعددها (35) طالباً، والأخرى ضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية وعددها (35) طالباً. وقام الباحث بإعداد اختبارين أحدهما لقياس اكتساب المفاهيم الكيمائية لوحدة (المحاليل الكيمائية)، والثاني لقياس التفكير العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير العلمي، عند مستوى الدلالة (a=0,05) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت بني مصطفى (2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند

إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. وتحقيقا لذلك الهدف، تم بناء مقياس للعمليات ما وراء المعرفية يقيس(3) أبعاد هي: تخطيط، مراقبة، تقييم، وكذلك بناء برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي لتنمية العمليات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (40) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0,05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس العمليات ما وراء المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0,05) ترجع إلى متغير الجنس على مقياس المهارات ما وراء المعرفية.

أجرى شطناوي (Shatnawi, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية و فوق المعرفية في مهارات المحادثة بالغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (125) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات المحادثة بالغة الانجليزية تعزى لاستخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية.

وأجرى زيسيو، ميميس، تيمر (zsoyo, Memis, Temur, 2009) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين طلاب الصف الخامس ، ومستويات ما وراء المعرفة وعاداتهم في الدراسة والمواقف المدرسية. ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبار مهارات ما وراء المعرفة وتقيم المعرفة (MSA–TR).

وتكونت عينة الدراسة من (221) طالباً وطالبة، (125) من الإناث، و(96) من الذكور، من المدارس الابتدائية في تركيا في زونقلاد. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين ما وراء المعرفة والمهارات وعادات الدراسة والمواقف المدرسية. وعدم وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين ما وراء المعرفة ودراسة العلاقات والعادات والمواقف لأصحاب التحصيل المتوسط والمنخفض، ولكن هناك علاقة كبيرة لأصحاب التحصيل المتفوقين.

وأجرى لاي فنق (Li–fang,2010) دراسة هدفت إلى استكشاف القوة التنبؤية لأساليب التفكير على ما وراء المعرفة مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات التقييم الذاتي، وكانت عينة الدراسة مكونه من (424) طالباً جامعياً من الصين.وأشارت النتائج إلى أن هنالك ثلاثة أساليب تفكير لتوليد الإبداع وهي(الأسلوب الهرمي، الأسلوب المتحرر، الأسلوب التشريعي).

وأجرى غباري و أبو شعيره (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (242) طالباً وطالبة من مختلف تخصصات الجامعة ، تم اختيارهم من أربع شعب من شعب مساق اللغة الانجليزية استجابوا لمقياس العمليات ما وراء المعرفية، وقد بينت النتائج أن طلاب الجامعة يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي بدرجة ضعيفة لا تمكنهم من استيعاب النصوص الأجنبية (الانجليزية)، كما بينت النتائج انه لا توجد فروق داله إحصائية في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي تعزى إلى الجنس أو الكلية، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بدرجة استخدام تلك العمليات.

أجرت ابو بشير (2011) دراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنلوجياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. تكونت عينة الدراسة من (104) طالب وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي (2011–2012). أظهرت نتائج الدراسة تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي.

وأجرى الحموري و أبو مخ (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك . وتكونت عينة الدراسة من (701) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي(2011–2010). و أظهرت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك كانت بدرجة متوسطه، وان مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان بدرجة مرتفعة.

أجرى الجراح وعبيدات (2011) دراسة هدفت إلـــى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً، و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرنامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية.ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن(Schraw and dennison, 1994).

أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده: معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة.أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج وجود اثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، وفي الإبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. وأظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في بُعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية. وأجرى سن بول وكالسكان (Sunbul,caliskan.2011) دراسة هدفت إلى التحقق من أثار استراتيجيات التعلم والتدريس على معرفة ما وراء المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً وطالبة من مدارس تورال وديكميل التي تقع وسط مدينة قوينا، وشارك (21) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية، و(21) في المجموعة الضابطة .

واستخدم الباحث على المجموعة التجريبية استراتيجيات التعلم لمدة خمسة عشر أسبوعاً وتبين أن استراتيجيات التعلم عملت على زيادة الوعي في استراتيجيات ما وراء المعرفة، وكانت فعالة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ووجد أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة زاد في الانجاز.

وأجرى لي (Lee, 2012) دراسة هدفت إلى فهم كيفية استخدام الأطفال التفكير ما وراء المعرفي في حياتهم اليومية وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وخاصةً الناقدة.وكان التركيز بشكل خاص على تحديد مكونات ما وراء المعرفة مثل التنظيم والإدراك والمعرفة ودور ما وراء المعرفة في تمكين اتخاذ القرارات الناقدة. وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً من

الصف الخامس من (6) مدارس ابتدائية حكومية في سنغافورة. ووجدت الدراسة أن صنع القرارات الناقدة عملية معقدة بالنسبة للأطفال، وان الأطفال غالبا ما يتخذوا قرارات غير حكيمة، وكان للأهل عامل مؤثرا في صنع قرارات أطفالهم.

وقام الخوالدة، الربابعة، السليم (2012) دراسة هدفت الى التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما رواء المعرفي وعلاق تها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل.وتكونت عينة الدراسة من (381) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش، واستخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم).

وأشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة "متوسطة"، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى متغير التحصيل.

وأجرى حمدان (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات، في حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة أردنية من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين، من ذوي صعوبات التعلم.

وبلغت عينة الدراسة (100) طالباً وطالبة تابعين لمدارس مديرتي عمان الأولى والثانية

الحكوميتين، منهم (28) طالباً وطالبة من الصف الخامس مناصفة بين الجنسين و(28) طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس مناصفة بين الجنسين ومجموعة ضابطة قوامها (44) طالباً وطالبة موزعين بشكل متساوٍ بحسب الجنس والمستوى الصفي.

وكانت أبرز النتائج أن البرنامج الذي قام الباحث بتطبيقه ذو دلالة في رفع تحصيل الطلبة ولصالح المجموعة التجريبية بشكل عام، بالإضافة إلى عدم وجود أثر للجنس.

وأجرى المواجدة (2013) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء . وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة.وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة قسم معلم الصف في جامعة الإسراء في مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم، يُعزى إلى استخدام استراتيجيه ما وراء المعرفة في التدريس.

ثالثاً: الدراسات ذات الصلة بأنماط التفكير:

يتميز العصر الحالي بالتغيرات العلمية السريعة في شتى مجالات الحياة الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الذي يُرتب على افراد المجتمع امتلاك أنماط تفكير مناسبة تساعدهم على التعامل مع هذه التغييرات، ومن هذا المنطلق توجه العديد من العلماء والباحثين إلى دراسة أنماط التفكير من وجهات نظر مختلفة ،ومن هذه الدراسات:

دراسة القيسي (1990) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان. وتكونت

عينة الدراسة من(724)، (357) طالبة و(367) طالباً من (10) مدارس للذكور و(10) مدارس للإناث تم اختارها من بين مدارس المجتمع بطريقة عشوائية. واستخدمت الباحثة اختبار تورنس للتفكير الإبداعي بصورتيه اللفظية والشكلية، وكذلك استخدم اختبار تورنس وزملائه"أسلوب تعلمك وتفكيرك ".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير الأيمن لصالح الذكور، أما أسلوب التعلم والتفكير المتكامل كان لصالح الإناث، وعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير الأيسر، وإن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي ودرجات أسلوب التعلم والتفكير المتكامل سالب وضعيف.

وأجرى يونس(1991) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أنماط التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (600) فرد ذكوراً وإناثاً من طلاب الصف السابع، الثامن، والتاسع، بشكل عشوائي.وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء عينة الدراسة على مقياس أنماط التفكير الذي قام الباحث بإعداده والذي يتكون من أنماط التفكير الستة التالية(التصميم، الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، المنطق الشكلي، والبرهان الرياضي) بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب والطالبات ولصالح أداء الطالبات.

واجرى حبيب (1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأثر النسبي لنشاط النصفين الكرويين بالمخ في تحديد استراتيجيات التفكير وتحديد بروفيل التفكير . وكانت عينة الدراسة مكونة من

(170) طالباً بكلية التربية في جامعة طنطا. أظهرت نتائج الدراسة أن نشاط النصفين الكرويين بالمخ له دور فعال في تحديد استراتيجيات التفكير، وأن النمط الأيمن يسيطر عليه أسلوب التفكير التركيبي والتفكير العملي، أما النمطان الأيسر والمتكامل فيظهر تأثيرهما في التفكير الواقعي، و أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وبعض متغيرات الشخصية ووجود ارتباط ايجابي مع تحقيق الذات، والتوافق الدراسي، وارتباط سلبي مع الميل للعصابية .

وأجرت العوايشة (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام التوجهات القيمية وأنماط التفكير في كفاية الذات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية .وكانت عينة الدراسة مكونة من(767) طالباً وطالبة للعام الجامعي(2007-2006) حيث تم اختيارهم بالطريقة العنقودية، وقد بنت الباحثة أداة للتوجهات القيمة حسب نظرية فلورنس كلكهوهن، وأخرى لكفاية الذات الأكاديمية حسب نظرية باندورا .

كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجهات القيمة وأنماط التفكير في أربع علاقات هي: علاقة ايجابية بين النمط التشريعي والتوجه القيمي الأسري. وعلاقة سلبية بين النمط التشريعي والتوجه القيمي المجتمعي. وعلاقة سلبية بين النمط الإقليمي والتوجه القيمي الأسري. وعلاقة ايجابية بين النمط الإقليمي والتوجه القيمي العالمي ووجود علاقة لأنماط التفكير على كفاية الذات الأكاديمية.

وأجرى المنصور(2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي بلغ عدد أفرادها (100) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق. وكانت النتائج

عدم وجود\ علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، وليست هناك فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث). وأن أفراد العينة يعانون من ضعف شديد في مهاراتهم لاستخدام مهارات التفكير وعدم قدرتهم على تحديد أسلوب تفكير مفضل لديهم.

أجرى شوك يو و جيو ان (SOOK YOO AND JU AN,2008) دراسة هدفت إلى دراسة التفكير الناقد وعلاقته بأ نماط التعلم لدى طلبة التمريض المسجلين في برنامج التمريض في البكالوريوس في كوريا.

وتكونت عينة الدراسة من(724) طالباً واستخدم لجمع البيانات نمط كلوب (Klob,1976) لأنماط التعلم ولجمع البيانات في التفكير الناقد استخدم نمط رود وآخرون (Rudd&Others,2000)، وكانت نتيجة الدراسة وجود ترابط كبير بين نمط التعلم والتفكير، وان هنالك علاقة ايجابية بين التفكير الناقد وأنماط التعلم.

وأجرى القيام (2008) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية تدريسية مستندة إلى بعض أنماط التفكير في التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن والمتمثلة بالصف الثامن الأساسي.وتكونت عينة أفراد الدراسة من (143) طالباً وطالبة، منهم (88) طالباً و(55) طالبةً من الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة إلى وزارة التربية والتعليم في منطقة عمان الثانية بمحافظة العاصمة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05)

بالنسبة لأثر إستراتيجية التدريس المستخدمة في قدرة الطلبة على التفكير الرياضي وحل المشكلات، ولصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين إستراتيجية التدريس ، والجنس ، والقدرة على التفكير الرياضي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى الخياط (2008) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية.ولتحقيق هدف الدراسة تم اقتراح مجموعة من مهارات التفكير التحليلي، وتم بناء برنامج تدريبي لتلك المهارات،كما تم بناء مقياس حل المشكلات الحياتية ليتم عن طريقه دراسة اثر البرنامج التدريبي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث ولصالح مستوى التحصيل العالي.

أجرت نصر الله (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، كما هدفت الدراسة التعرف إلى الفروق في أنماط التفكير وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل وال تشائم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين تبعا لمتغيرات(الجنس، فروع الثانوية العامة، مكان السكن، ومستوى التحصيل الدراسي).

وتكونت عينة الدراسة من(281) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين اي ما نسبة (9,4%) من مجتمع الدراسة حسب الطريقة الطبقية العشوائية واستخدمت

مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير ومقياس سيجمان للتفاؤل والتشاؤم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الثانوية العامة في محافظة جنين، وعدم وجود علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين أنماط التفكير السائد وسيكولوجية التفاؤل والشتائم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين.وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في أنماط التفكير التي يستخدمها الطلبة والتي تعزى إلى الجنس، فروع الثانوية العامة، مكان السكن، ومستوى التحصيل الدراسي.

وأجرت شنوان (2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام برنامج تدريبي للتفكير العملي في حل المشكلات اليومية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وكانت عينة الدراسة مكونة من (48) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي في مدارس المملكة الأهلية بالرياض للعام (2009-2008)، وتم اختيارها بطريقة قصديه.

وقام الباحث بتطوير برنامج تدريبي للتفكير العملي في حل المشكلات اليومية، وقد استخدم الباحث اختبار حل المشكلات المعدل للبيئة السعودية من إعداد فرتاج (2005) أداة لقياس أثر البرنامج التدريبي .وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) للبرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى زانق و ونق (zang&wong,2011) دراسة هدفت إلى التحقق من القوى التنبؤية للجراءة وأنماط التفكير على تشكيل شخصية سليمة في التصرف والتفكير.وتكونت عينة الدراسة

من(400) طالباً وطالبة، منهم (146) من الذكور و(254) من الإناث في جامعة شاملة في شنغهاي وقد تراوحت أعمار الطلاب من (32–17) عاماً، في جامعة الصين الشعبية حسب أنماط التفكير المعدلة (لستيرنبرج وواجنر وتشانغ، 2007).

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي النمط الخارجي ساهموا بشكل ايجابي في الجراءة، والأشخاص ذوو النمط الفوضوي ساهموا بشكل سلبي في الجراءة. و تبين أن لهذه الأنماط فائدة للطلاب ولزيادة وعيهم ومستوى الجراءة لديهم من خلال اعتماد الأساليب التي تولد الإبداع والابتعاد عن النمط الفوضوي والمحافظ والتنفيذي، وفي تجاربهم التعليمية من ناحية أخرى.

أجرى فورتينيتو و فوري (Fortunato&Furey,2012) دراسة هدفت إلى تحري العلاقة بين أنماط التفكير المستخدمة لدى الأفراد وملفاتهم الشخصية . وكانت عينة الدراسة مكونة من (683) طالباًمن طلاب الدراسات العلياء المسجلين في جامعة على الانترنت. وكانت النتيجة أن الأفراد يتخذون أنماط مختلفة من أنماط التفكير اعتمادا على ملفهم الشخصي.

أجرى يانسي (YENİCE, 2012) دراسة هدفت إلى استعراض أساليب التعلم والتفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة من حيث الجنس ، والرتبة، والعمر، وعلاقة كل من أساليب التعلم بالتفكير الناقد.

وقد استخدم الباحث اختبار كلوب لأساليب التعلم(Klobs inventory) ومقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Scale).وكانت أبرز النتائج وجود علاقة ايجابية منخفضة بين أنماط التعلم والتفكير الناقد، واستخدام أنماط تعلم مختلفة ومتباينة من قبل المعلمين.

دراسة تيمز (Temiz ,2012) وكان الهدف من الدراسة هو تحديد ملامح أنماط التفكير لدى

طلبة قسم الفنون الجميلة والعلاقة بين أنماط التفكير والفروع الأكاديمية الخاصة بهم (موسيقى، رسم، تعليم الفنون).

وتكونت عينة الدراسة من (168) طالباً من طلاب الفنون الجميلة في قسم التربية في جامعة نيغدة، واعتمد على أنماط التفكير العددية التي وضعها ستيرنبرج وفاغنر(1992).أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الفنون الجميلة يمتلكون أنماط تفكير معظمها شخصية.وان هناك فروق في أنماط التفكير المستخدمة لدى طلبة قسم الفنون الجميلة.

وأجرى الحارثي (2012) دراسة هدفت إلى تقصي أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (2400) طالباً وطالبة ممن يدرسون التخصصات العلمية والأدبية في مرحلة البكالوريوس في جامعة أم القرى ، وقد استخدمت الباحثة اختبار أساليب التعلم المفضلة للغرايبة، وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر.

أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل أسلوب تعلم لدى طلبة جامعة أم القرى هو أسلوب التعلم الخارجي.فيما كان أفضل أساليب التفكير لديهم هو أسلوب وظيفة السلطة الممثل لأسلوب التفكير القضائي. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفضيل أسلوب التفكير تعزى إلى كل من:التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، المستوى الدراسي، الجنس لصالح الذكور.

وأجرى سن، وانق، وشانق (SUN,WANG,CHAN,2013) دراسة هدفت إلى تقصي أثر أساليب التفكير على الإستراتيجية التعليمية المستخدمة. تكونت عينة الدراسة من(101) طالباً

وطالبة حيث بلغ عددهم(58) من الذكور و(43) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين نمط التفكير وطبيعة الإستراتيجية المستخدمة.

أجرى ايمير (Emir,2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مساهمات أنماط التفكير لدى المعلمين على الأنماط التفكيرية لدى الطلبة . وتكونت عينة الدراسة (230) معلم و(202) طالباً من الذكور(228) طالبةً من الإناث. وكانت النتائج وجود علاقة بين أنماط تفكير المعلمين والأنماط السائدة لدى الطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة مايلي:

- أظهرت الدراسات أهمية التفكير بشكل عام في مختلف مجالات الحياة بغض النظر عن نوع أو نمط التفكير.
- اتفقت معظم الدراسات على أهمية التفكير ما وراء المعرفي على اعتبار انه مصطلح ساعد على تحسين المخرجات التعليمية ، والتحصيل، وتنظيم عملية التفكير ، وحل المشكلات، وحل المسائل الرياضية، والتفكير العلمي، وتنمية التذوق الادبي .وأظهرت ذلك العديد من الدراسات ومنها: دراسة خصاونه (2006)، ودراسة المواجده (2013)، التي أظهرت فعالية التفكير ما وراء المعرفي في حل المسائل الرياضية والتحصيل.ودراسة الخوالده (2003)، (Lee,2012)، التي أظهرت فعالية التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات، ودراسة عليمات(2006) التي بينت أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم الكيميائية والتفكير العلمي، ودراسة الجليدي(2009) حول اثر ما وراء المعرفة في تنمية التذوق الأدبي .
- أكدت معظم الدراسات ضرورة تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية وذلك من اجل تحسين أدائهم في مختلف المجالات، مع إمكانية القيام بتنمية هذا النوع من التفكير. وقد بينت ذلك دراسة الحارثي (2008).

- أظهرت الدراسات اختلاف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة ومنها دراسة الجراح وعبيدات(2011)، الحموري و أبو مخ (2011) بان لدى الطلبة مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، و دراسة الخوالده، الربابعة، السليم (2012) بان لدى الطلبة مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي، ودراسة غباري و أبو شعيره (2010) بان لدى الطلبة مستوى منخفض من التفكير ما وراء المعرفي
- أفادت معظم الدراسات بأهمية معرفة أنماط التفكير لدى الطلبة ودراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات للاستفادة منها في مختلف مواقف الحياة. ومنه دراسة المنصور (2007) حول أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار .
- أثبتت معظم الدراسات أثر أنماط التفكير على العديد من المتغيرات منها دراسة العوايشة (2007) حول أثر أنماط التفكير على كفاية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ودراسة القيام (2008)، شنوان(2009)، حول أثر استخدام إستراتيجية مستندة إلى أنماط التفكير على حل المشكلات، ودراسة الخياط (2008)، حول أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية.
- أوضحت معظم الدراسات أن هناك أثر لأنماط التفكير لدى المعلمين على أنماط التفكير لدى الطلبة ومنها دراسة ايمير (Emir,2013)

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في حدود اطلاع الباحثة، بأن انفردت بتقديم علاقة جديدة لم يتم التطرق لها في دراسات سابقة، وهي العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير بالإضافة إلى أهمية هذه المتغيرات في مجال علم النفس بشكل عام وعلم

النفس التربوي بشكل خاص، وان كانت هذه المتغيرات تبدو قديمة إلا أن استخدامها مستمر ومتجدد لكثرة المواقف التي يتعرض لها الأفراد ويكونون بحاجة إلى استخدام هذين المتغيرين.

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي فيما يتعلق بالعلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير.

مجتمع الدراسة:

يبلغ مجتمع الدراسة (3166) من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش الملتحقين في المدارس الثانوية الحكومية لعام (2014-2013) وحسب احصائيات وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة:

تم اخذ (312) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي لعام (2014-2013).أي ما يعادل (10%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم مراعاة العشوائية من خلال تسجيل أسماء مدارس الذكور في محافظة جرش على بطاقات مغلقة ووضعها في صندوق، وتم سحب مجموعة من البطاقات بشكل عشوائي حتى اكتملت العينة المطلوبة، وكذلك بالنسبة لمدارس الإناث. ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، والتحصيل الدراسي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	151	48,4
	أنثى	161	51,6
	المجموع	312	100.0
التحصيل الدراسي	60 فاقل	35	11,2
	من 60 -81	130	41,7
	أكثر من 81	147	47,1
	المجموع	312	100,0

أدوات الدراسة:

1- أداة أنماط التفكير

تم استخدام أداة أنماط التفكير الذي طوره مجدي حبيب (1999) والمعد مسبقا من قبل هاريسون وبرامسون(1980)، ويكشف المقياس عن خمسة فئات مختلفة من أنماط التفكير التي تعلمها الأفراد خلال مراحل نموهم وه ي:(التفكير التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي)، ويتكون هذا المقياس من (18) فقرة وكل فقرة عبارة عن جملة متبوعة بخمس إجابات محتملة، والمطلوب من الفرد اختيار الإجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليه، حيث يكتب في المربعات يمين الإجابات الخمس الترتيب العقلي الذي ينطبق عليه (5,4,3,2,1) على اعتبار أن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه و (1) تمثل السلوك الأقل انطباقا. وتشير تعليمات

الأداة إلى أن هذه الأداة ليس به إجابات صحيحة أو خاطئة ، و أنما هي أداة تساعد الفرد في الكشف عن نمط التفكير المفضل لديه. ولقد صممت الأداة اعتمادا على فلسفة خاصة مؤادها أن مجموع الدرجات الخام التي سيحصل عليها المفحوص على الانماط الخمسة تمثل مقدارا ثابتا هو 270.

دلالات صدق وثبات أداة أنماط التفكير:

وضع هذا المقياس هاريسون وبرامسون، وقام حبيب بتقنين الأداة وإيجاد دلالات الصدق له حيث استعان بلجنة من المحكمين ذي الخبرة بعلم النفس المعرفي ، والذين عبروا عن صدق الأداة.

وكذلك قامت نصر الله (2008) بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية من حملة الدكتوراه، والذين عبروا ب رأيهم عن صدق الاختبار وأنه يقيس ما وضع لقياسه.

وللتحقق من ثبات الاختبار قام حبيب بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة مقدارها 50 طالب وبفتره زمنيه مقدارها اسبوعين وكانت معاملات الثبات كالتالي (-74.-65.-68.-71. 60.) لكل من التفكير الواقعي، التحليلي، العملي، المثالي، التركيبي، على الترتيب.

وكذلك قامت نصر الله (2008) باستخدام طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على عينة قوامها (20) طالباً وطالبة من أفراد المجتمع الأصلي وخارج عينة الدراسة، وكانت المدة بين تطبيق الاختبار وإعادته أربع أسابيع، وتم استخراج معاملات ثبات المقياس وكان بمعامل ثبات مقداره (785.) حتى خرج الاختبار بصورته النهائية (ملحق رقم 1)

ولأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بإيجاد دلالات الصدق والثبات وكانت كالتالي:

صدق الأداة

بغرض استخراج مؤشرات الصدق لجميع فقرات مقياس أنماط التفكير تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال التي تنتمي إليه، والمقياس ككل، وفيما يلي عرض النتائج حسب كل مجال:

- مجال "التفكير التركيبي"

جدول(2) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "التفكير التركيبي" والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
يُعرف ويحاول إنهاء النزاع	0.66**	0.64**
فهم أهداف وقيم المشروع	0.73**	0.63**
ربطها بالأنشطة الحالية والمستقبلية	0.55*	0.50*
مهمة جداً إذا أظهرت حقيقة النتائج	0.70**	0.53*
محاولة معرفة مدى ملائمة المشروع من وجهه نظر خارجية	0.81**	0.58*
تشكيل رأي خاص بالحقائق والقضايا ، ومن ثم أسأل أسئلة محددة	0.68**	0.62**
إذا كان مخالف للرأي القابل	0.65**	0.51*

تعريف أهداف وأغراض المشروع	0.68**	0.55*
علاقة النتائج بخبراتي الخاصة	0.73**	0.56*
ما الأسلوب الأفضل للحصول على العمل منجزاً	0.77**	0.68**
فهم كيف يرتبط بأشياء أخرى اعرفها	0.72**	0.62**
أسئلة موضوعية (اختيار متعدد) موجهه حول الموضوع	0.83**	0.65**
الفلاسفة والمستشارين	0.77**	0.64**
تتناسب من الأفكار التي تعلمتها	0.74**	0.68**
قد بين بوضوح الأهداف التي ستتحقق	0.73**	0.69**
اهتمامي بتحسين معرفتي الفنية	0.55*	0.50*
أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية	0.66**	0.50*
إيجاد طرق العمل واستخدامها حيث أمكن	0.76**	0.51*
المجال "التفكير التركيبي" ككل		0.65**

*معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال "التفكير التركيبي" والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.55−0.88) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لأغراض تطبيق الدراسة.

مجال "التفكير المثالي"

جدول (3) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "التفكير المثالي" والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
التنبؤ حول كيف تعمل الأنماط المختلفة معا	0.76**	0.50*
اكتشاف أهداف وقيم أفراد المجموعة .	0.74**	0.54*
تطبيقها في مواقف مجردة	0.53*	0.50*
مهمة فقط لفحص دقة الحقائق	0.73**	0.68**
اتخاذ قرار كيف يتم المشروع بالوقت والمبلغ المتوفر	0.69**	0.54*
عقد اجتماع مفتوح وأطلب منهم إعطاء وجهات نظرهم	0.66**	0.60**
إذا تلاءم (تطابق) مع أشياء أخرى أعتقد أنها حقيقية	0.68**	0.65**
تحديد الأولويات بين المشاريع المتنافسة	0.66**	0.64**
ما إذا كانت التوصيات قابلة للتحقيق على ارض الواقع	0.76**	0.58*
من يريد العمل ومتى	0.54*	0.53*
البدء بممارسته بالسرعة الممكنة	0.63**	0.61**
إجراء مناقشة من آخرين يتم فحصها أيضا	0.85**	0.60**

الكتاب والمعلمين	**0.72**	**0.69**
توضيح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة	**0.69**	**0.65**
قد بين بوضوح كيف يمكن تطبيق التوصية	**0.79**	*0.58*
أنني أخبرت انه سيكون مفيدا من قبل شخص احترمه	**0.75**	**0.67**
انظر في طرق للحصول على حل سريع للمشكلة	**0.73**	*0.59*
يُعبر بشكل أفضل عن الأفكار والقيم المتضمنة	*0.59*	**0.65**
المجال "التفكير المثالي" ككل		**0.67**

* معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال " التفكير المثالي" والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.58-0.88) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأغراض تطبيق الدراسة.

- **مجال "التفكير العملي"**

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التفكير العملي" والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
يَعكس بشكل أفضل وجهة نظري وخبرتي الشخصية	**0.66**	**0.65**
تحديد الخطوات التي يجب أن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية	*0.55*	*0.51*
التركيز والتحليل والحذر	**0.67**	*0.55*
مفيدة إذا دعمت ووضحت من قبل المؤلف	**0.66**	*0.52*
توقع النتائج المحتلمة	*0.53*	**0.64**
مقابلتهم بمجموعات صغيرة وتوجيه أسئلة عامة لهم	**0.83**	**0.70**
إذا أثبت انه جيد عن طريق الممارسة	*0.56*	*0.53*
تحديد كيفية توفير الوقت والمال في المشروع	**0.68**	**0.60**
صلاحية النتائج للتخزين مع البيانات	**0.83**	**0.70**
لماذا يستحق العمل القيام به	**0.83**	*0.59*
الاستماع لوجهات نظر مختلفة حول كيفية القيام به	*0.58*	**0.66**
تقديم أو عرض شفوي يغطي ما أعرفه	**0.88**	*0.58*
رجال الأعمال والقادة	**0.74**	**0.65**

تستطيع أن توضح عددا من المواقف المرتبطة ذات العلاقة بشكل نظامي	**0.74	*0.52
قد بين كيف ستقوم التوصية بدعم الهدف الكلي	**0.76	*0.55
رغبة بالمعرفة أكثر حول كيف يفكر الآخرون	**0.82	**0.71
أفكر في عدد من الطرق المختلفة لحلها	**0.69	*0.52
البحث عن الجنسية بغض النظر عن الثمن	**0.79	**0.65
المجال "التفكير العلمي" ككل		**0.69

* معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة($\alpha \le 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.01$)

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال " التفكير العملي" والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.55-0.83) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) لأغراض تطبيق الدراسة.

- مجال "التفكير التحليلي"

جدول (5) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال "التفكير التحليلي " والمجال التي تنتمي إليه، والأداة ككل

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
يَحتوي الموقف بالمنطق والاتساق والإقامة	*0.55	*0.52
فهم كم سيحقق المشروع أرباح لي وللآخرين	**0.65	**0.62
فهم كيف أن هذه الأفكار الجديدة مشابهه للأفكار المعروفة	*0.54	*0.54
مهمة فقط من حيث استخلاص النتائج منها	**0.85	**0.74
تحديد ما إذا كان المشروع سينفذ أو لا	**0.76	*0.54
اللقاء بشكل غير رسمي من أُناس مهمين للحصول على أفكارهم	**0.73	**0.68
إذا كان منطقيا وعلميا	**0.80	**0.61
تحديد الآثار العلمية المترتبة للمشروع	**0.66	*0.55
فهم الكاتب للأهداف والأغراض	**0.82	**0.62
ما الذي يؤثر عليه ويمكن أن يؤثر على أعمال أخرى محتملة	**0.70	**0.63
التفتيش عن طرق جديدة لعمل الأشياء	**0.76	*0.57
تقرير غير رسمي حول كيفية قيامي بتطبيق ما تعلمته	**0.73	**0.69
الاقتصاديون والمهندسين	**0.81	*0.55
توضيح خبرتي الخاصة وملاحظاتي	**0.83	**0.66
قد خزُن التوصية وأرفقها بالبيانات وبخطة	*0.55	*0.54
رغبة بإيجاد أفكار فيها تحد لي	**0.67	*0.52

ابحث عن طرق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها	**0.69	*0.55
أن يكون هناك من يرشدني على كيفية القيام به	**0.65	**0.60
المجال "التفكير التحليلي" ككل		**0.68

* معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال " التفكير التحليلي" والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.54-0.85) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عن

- مجال "التفكير الواقعي"

جدول (6) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال " التفكير الواقعي" والمجال التي تنتمي إليه، الأداة ككل

الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس ككل
يُعبر عن الفكرة بشكل فعال ومختصر	**0.66	*0.53
تنظيم المشروع	**0.72	*0.59
مقارنتها بأفكار أخرى	*0.54	*0.50
ليست مهمة لي لا أكثر ولا اقل من معرفة المؤلف	**0.69	**0.65
محاولة صياغة المشكلة بشكل كلي ما أمكن	**0.82	**0.60
اطلب منهم إعطائي معلوماتهم بشكل مكتوب	**0.87	**0.61
إذا أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس	**0.65	**0.61
تحديد وتعيين المصادر اللازمة لتنفيذ المشروع	**0.84	**0.69
المصادر التي اشتقت منها البيانات	**0.69	**0.67
ما المصلحة الفورية من وراء القيام بهذا العمل	*0.55	*0.51
تحليل كيفية عملة بالطريقة الأفضل	**0.66	*0.52
تقرير مكتوب يغطي الخلفية السؤال والأسلوب	**0.65	**0.61

الصحفيين	0.68**	0.54*
تطبيقها على ارض الواقع	0.79**	0.58*
أكون غير راضٍ حتى أجد الطريقة الأفضل	0.69**	0.52*
رغبة بتعلم الموضوع المحدد الذي سيفيدني	0.82**	0.61**
أحاول إيجاد الطرق الأفضل لحلها	0.76**	0.59*
قد أخذ في عين الاعتبار الايجابيات والسلبيات	0.80**	0.62**
المجال "التفكير الواقعي" ككل		0.61**

* معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال " التفكير الواقعي " والمجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.54-0.87) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأغراض تطبيق الدراسة.

ويمكن تلخيص نتائج معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل كما في الجدول (7)

الجدول (7) معاملات الارتباط بين كل مجال والأداة ككل

المجال	اسم المجال	المقياس ككل
الأول	التفكير التركيبي	**0.65**
الثاني	التفكير المثالي	**0.67**
الثالث	التفكير العملي	**0.69**
الرابع	التفكير التحليلي	**0.68**
الخامس	التفكير الواقعي	**0.61**

* معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين كل مجال والأ داة تراوحت(0.61- 0.69) كان أبرزها للمجال الثالث "التفكير العملي"، وأدناها للمجال الأول "التفكير التركيبي" وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأغراض تطبيق الدراسة وتدل على صدق المقياس.

2- ثبات الأداة

لقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها (30 طالب وطالبة) بطريقتين هما طريقة معامل الاتساق الداخلي بواسطة معامل كرونباخ ألفا، وطريقة ثبات الإعادة (Test. Re Test"؟).

جدول (8) نتائج معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المجال	اسم المجال	قيمة ألفا كرونباخ	ثبات الإعادة
الأول	التفكير التركيبي	0.89	0.84
الثاني	التفكير المثالي	0.77	0.75
الثالث	التفكير العملي	0.77	0.75
الرابع	التفكير التحليلي	0.85	0.80
الخامس	التفكير الواقعي	0.78	0.76
الأداة ككل		0.91	0.88

يظهر من الجدول (8) أن قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.77–0.89) كان أبرزها لمجال "التفكير التركيبي "، وأدناها لمجالي "التفكير المثالي" و"التفكير العملي "، وبلغت للأداة ككل (0.91) ، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.75 –0.84) كان أبرزها مجال "التفكير التركيبي "، وأدناها لمجالي "التفكير المثالي" و"التفكير العملي "، وبلغت للأداة ككل (0.88)، وهي قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

طريقة تصحيح أداة أنماط التفكير:

يتكون المقياس من (90) عبارة موزعة على (18) موقفاً من المواقف اليومية التي تواجه الفرد وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف، تمثل كل عبارة حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن احد أساليب التفكير الخمسة التي يقيسها الاختبار وهي: النمط التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي. والمطلوب من المفحوص ترتيب الإجابات الخمس من خلال درجة

انطباقها عليه بان يكتب يسار كل عبارة الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه (5 ,4 ,3 ,2 ,1) على اعتبار أن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً، وان (1) تمثل السلوك الأقل انطباقاً. هذا وتحسب الدرجات التي يحصل عليها الطالب كل اسلوب على حده، والدرجة الكلية لكل أسلوب (90) درجة على أن تكون الدرجة الكلية للاختبار (270) درجة، في الأساليب الخمسة.

ثانياً: أداة مستوى التفكير ما وراء المعرفي:

تم استخدام مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفـي (Metacognitive Questionnaire scale)(M.Q.S) الذي طوره الحموز (El Hmousm, 1998)، وقام الخوالدة (2003) بترجمته وتعديله ليتناسب مع البيئة الأردنية .

ويتكون المقياس من (60) فقره، أمام كل فقرة تدرج خماسي مكون من خمس درجات وهي: دائما- غالبا- أحيانا- نادرا-لا اعرف، بحيث تكون درجاتها على التوالي(5,4,3,2,1)

دلالات صدق و ثبات أداة التفكير ما وراء المعرفي

بغرض استخراج دلالات الصدق والثبات قام الحموز بإيجاد دلالات الصدق باستخدام معامل الارتباط (سبيرمان براون) وكان مابين (75. -81.) .

وقام الخوالدة (2003) بعرض الاختبار على (3) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ومن أعضاء هيئة التدريس لتخصص علم النفس التربوي في كلية التربية في الجامعة الأردنية (الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس ، الأستاذ الدكتور يوسف قطامي ، الأستاذ الدكتور عبد الله منيزل)، والذين عبروا برأيهم عن صدق الأداة وأنه يقيس ما وضع لقياسه حيث طلب إليهم أبداء رأيهم حول ملائمة المقياس لأغراض الدراسة (قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي) وكذلك

الصياغة والمضمون والذين ابدوا برائيهم بأن المقياس يقيس ما وضع لقياسه (التفكير ما وراء المعرفي).حتى خرج بصورته النهائية المستخدمة في هذه الدراسة (ملحق2).

وللتأكد من ثبات الأداة قام الحموز (El hmouz, 1998) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة مكونة من (64) طالباً ، بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع وبلغ (.84).

وقام الخوالده (2003) بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي، وقام بإيجاد ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) وكان معامل الثبات الكلي لاختبار التفكير ما وراء المعرفي (.88)

وقام حمدان(2012) بإيجاد دلالات الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة مقدارها (16) طالبا وطالبة وكان مقدارها(.159)

ولأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بإيجاد دلالات الصدق والثبات وكانت كالتالي:

1- صدق الأداة:

أكتفت الباحثة بدلالات الصدق الظاهري التي اوجدها كل من الحموز(1998)، والخوالدة(2003).

2- ثبات الأداة:

أجرت الباحثة خطوات الثبات على عينة استطلاعية مكونة من(30 طالب وطالبة) بطريقتين هما طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا وبلغت قيمته (0.85) ، وطريقة ثبات الإعادة (Test. Re Test)، وبلغ معامل الإعادة (0.87).

طريقة تصحيح أداة مستوى التفكير ما وراء المعرفي:

تتكون الأداة في صورتها النهائية المطبقة في هذه الدراسة من (60) فقرة ويبين المفحوص إزاء كل فقرة من المقياس درجة موافقته على ما ورد فيها والتي يعتقد أنها تمثل درجة انطباق كل فقرة من الفقرات عليه باستخدام سلم إجابة متدرج من خمس درجات وهي : دائما- غالبا- أحيانا- نادرا-لا اعرف، بحيث تكون درجاتها على التوالي (5,4,3,2,1) .ويتم جمع العلامات التي يحصل عليها الطالب وعلى أساس هذه العلامة يتم تحديد فيما إذا كان الطالب ذ ا مستوى تفكير ما وراء معرفي مرتفع أو متوسط أو منخفض ، وتم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي:

- أقل من 2.33 منخفضة.
- من 2.34-3.66 متوسطة.
- من 3.67-5.00 مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

-اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.

-التحقق ثبات أداة التفكير ما وراء المعرفي.

-التحقق من صدق وثبات أداة أنماط التفكير.

-تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة من قبل الباحثة نفسها بعد أخذ الموافقات المتعلقة بذلك.

-جمع البيانات وتحليلها إحصائيا واستخراج نتائج الدراسة وتفسيرها.

متغيرات الدراسة:-

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المتغيرات هي:

1- المتغيرات المستقلة وتتضمن:

- **الجنس** : وله مستويان (ذكر، أنثى).

- **التحصيل الدراسي** : وله ثلاث مستويات (60 فاقل، 60-81 ، اكثر من 81).

2- **المتغيرات التابعة وتتضمن:**

- **أنماط التفكير**

- **التفكير ما وراء المعرفي**

المعالجة الإحصائية:-

بعد جمع المعلومات تم تفريغ البيانات واستخراج الإجابات عن أسئلة الدراسة باستخدام التحاليل الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول، والثاني، والثالث، والرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- للإجابة عن السؤال الخامس، والسادس تم استخدام اختبار (Independent. T test).

- للإجابة عن السؤال الرابع، والسابع، والثامن تم استخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA).
- اختبار شيفيه (schefee) للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات أداة (التفكير ما وراء المعرفي)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	انظم الأشياء بصورة متسلسلة	3.95	1.10	2	مرتفعة
2	انظر إلى العالم على انه منظم ومتتابع	3.32	1.10	52	متوسطة
3	أرى الأحداث متتابعة مترابطة كالسلسلة	3.49	1.15	40	متوسطة
4	أفكر في الأشياء واضحة البداية والنهاية	3.75	1.11	11	مرتفعة
5	أفكر بطريقة منهجية مدروسة	3.79	1.13	7	مرتفعة
6	ذاكرتي قادرة على الاحتفاظ	3.65	1.18	17	متوسطة

	بانطباعات حية				
7	لدي القدرة على ربط بين الأجزاء المتتابعة ذات العلاقة	3.61	1.20	26	متوسطة
8	لدي القدرة على ترتيب أفكاري	3.88	1.07	4	مرتفعة
9	أدرك العالم على انه عالم موضوعي حسي	3.32	1.21	52	متوسطة
10	أتبنى التخطيط لتنظيم الأشياء	3.57	1.16	31	متوسطة
11	أفضل أن أتدخل في المواقف التي تحدث بهدف تنظيمها	3.45	1.21	45	متوسطة
12	مبدع في جميع المواضيع	3.50	1.11	39	متوسطة
13	اعتمد على أفكار الآخرين في الوصول إلى أفكار جديدة	3.51	1.15	37	متوسطة
14	أفضل البيئة المنظمة المتتابعة	3.76	1.24	10	مرتفعة
15	أقوم بتنظيم الأشياء بطريقة تجميعية لكي تصبح أكثر مناسبة	3.72	1.17	13	مرتفعة
16	أتجنب إعطاء الأفكار واقتراحات جديدة	2.58	1.23	58	متوسطة
17	أتعامل مع الأشياء المحسوسة بدرجة عالية	3.56	1.13	34	متوسطة
18	يصعب على وصف عملياتي الذهنية الخفيفة	2.56	1.12	59	متوسطة
19	أتبنى مبادئ محددة في حياتي	3.68	1.19	16	مرتفعة

20	انظر إلى الأشياء بطريقه كلية	3.63	1.21	20	متوسطة
21	أفضل التعامل مع الأشياء برتابة	3.87	1.19	5	مرتفعة
22	أقوم بأداء كل ما يطلب مني وما لا يتطلب	3.49	1.15	40	متوسطة
23	حساس اتجاه المثيرات التي أواجهها	3.60	1.35	27	متوسطة
24	لست جيدا في دراستي	2.74	1.35	55	متوسطة
25	احتاج لأكون مرتبطا بالواقع	3.75	1.06	11	مرتفعة
26	أفضل أن أبادر إلى طرح مواضيع جديدة	3.86	1.11	6	مرتفعة
27	أتجنب المواقف التي تخلو من الخبرة	2.61	1.15	57	متوسطة
28	التزم بحدود المعطيات التعامل مع القضايا	3.42	1.29	48	متوسطة
29	أفضل التعامل مع المواقف التي تتطلب مخاطرة	3.49	1.23	40	متوسطة
30	أفضل الأعمال التي تتطلب عمليات ذهنية	3.59	1.19	30	متوسطة
31	تعتمد أحكامي على أسس منطقية وعقلية	3.63	1.16	20	متوسطة
32	استخدم صيغه عقلية في تحليل تجاربي	3.65	1.15	17	متوسطة
33	أتوجه إلى المعرفة ومصادرها المختلفة	3.62	1.16	22	متوسطة
34	أتبنى الحقيقة لاتخاذ القرار	3.69	1.25	15	مرتفعة

35	أتبنى أسلوب التجربة فيما أواجه	3.55	1.19	35	متوسطة
36	تزعجني المواقف غير المثيرة للتفكير	2.52	1.21	60	متوسطة
37	تفكيري بشكل مستقل يقودني إلى التبصير بجمع الأمور	3.46	1.24	44	متوسطة
38	أنفذ إلى أفكار الآخرين الخفية	3.33	1.21	51	متوسطة
39	انتقل ذهنيا من المحسوس إلى المجرد	3.51	1.19	37	متوسطة
40	استطيع تمييز الأشياء بدقة	3.78	1.20	9	مرتفعة
41	أتبنى مواقف حقيقية في فهم الواقع	3.63	1.19	20	متوسطة
42	أتجاوز المنطق إلى الخيال	3.48	1.16	43	متوسطة
43	ابحث عن الأشياء الجديدة في المواقف المختلفة	3.57	1.18	31	متوسطة
44	احلل كتابات الآخرين وأضيف إليها	3.38	1.26	50	متوسطة
45	أرى الأحداث كنتائج لمؤثرات محددة	3.42	1.14	48	متوسطة
46	أتذكر بدرجة عالية	3.65	1.23	17	متوسطة
47	أتبنى الإحساس الإنساني في صنع القرار	4.16	1.05	1	مرتفعة
48	متفتح للأفكار والأشياء التي تدور حولي	3.91	0.98	3	مرتفعة
49	انتهج الشك كغاية فيما يدور من حولي	3.43	1.15	47	متوسطة
50	اهتم بنوعية التجارب وليس بعددها	3.55	1.17	35	متوسطة
51	أضع نفسي مكان الآخرين فافهم	3.79	1.25	7	مرتفعة

	مشاعرهم				
52	أبادر في أقامه علاقات مع الآخرين	3.63	1.23	20	متوسطة
53	لدي القدرة على مواصلة السير في المهمة حتى انجازها	3.62	1.20	24	متوسطة
54	لدي القدرة على تفسير الموضوع	3.71	1.03	14	مرتفعة
55	اطلب تعليمات كاملة قبل البدء بأي عمل	3.60	1.11	27	متوسطة
56	أساعد الآخرين على بناء معايير عالية الدقة	3.60	1.11	27	متوسطة
57	أتعامل مع القضايا المجردة بصورة متميزة	3.45	1.16	46	متوسطة
58	اعني بفهم ذاتي	3.57	1.22	31	متوسطة
59	اكره القواعد التي يضعها الآخرين	2.62	1.23	56	متوسطة
60	لا انغلق في إطار محدد واكره الروتين	3.32	1.32	52	متوسطة
أداة التفكير ما وراء المعرفي		3.51	0.47	-	متوسطة

يظهر من الجدول(9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي تراوحت بين (2.52-4.16)، حيث جاءت الفقرة (47) والتي تنص على أتبنى الإحساس الإنساني في صنع القرار " بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (1) والتي تنص على " انظم الأشياء بصورة متسلسلة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وبدرجة مرتفعة، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة (48) والتي تنص على " متفتح للأفكار والأشياء التي تدور حولي " بمتوسط

حسابي بلغ (3.91) وبدرجة مرتفعة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (36) والتي تنص على " تزعجني المواقف غير المثيرة للتفكير" بمتوسط حسابي(2.52) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (3.51) وبدرجة متوسطة.

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط التفكير، جدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن

الرقم	المجال	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
1	**التفكير التركيبي**	18.00	80.00	57.15	10.65
2	**التفكير المثالي**	30.00	81.00	52.88	8.36
3	**التفكير العملي**	27.00	77.00	49.65	9.11
4	**التفكير التحليلي**	33.00	78.00	51.57	8.08
5	**التفكير الواقعي**	24.00	90.00	58.75	10.31

- القيمة العظمى (90)

يظهر من الجدول (10) أن أعلى المتوسطات كانت لمجال " التفكير الواقعي " حيث بلغ (58.75)، يليه " التفكير التركيبي " بمتوسط بلغ (57.15)، وجاء في المرتبة الأخير " التفكير العملي " بمتوسط حسابي بلغ (49.65).

- ❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط (correlation) بين أداة التفكير ما وراء المعرفي ومجالات أداة (أنماط التفكير)، والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) العلاقة الارتباطيه بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل وأنماط التفكير(ن=312)

المتغير	معامل الارتباط /الدلالة الإحصائية	أنماط التفكير				
		التفكير التركيبي	التفكير المثالي	التفكير العملي	التفكير التحليلي	التفكير الواقعي
التفكير ما وراء المعرفي ككل	معامل الارتباط	**0.15	**0.79	**0.27	**0.23	**0.54
	الدلالة الإحصائية	0.007	0.000	0.000	0.000	0.000

- *** معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)**
- **** معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)**

القيمة الحرجة لمعاملات الارتباط عند درجات حرية (311) تساوي (0.11).

يظهر من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين مقياس ما وراء المعرفي ككل، وأنماط التفكير بين (0.79–0.15) كان أبرزها مع نمط التفكير المثالي

وبلغ(0.79) ثم جاء نمط التفكير الواقعي بمعامل ارتباط (0.54) ثم جاء التفكير العملي بمعامل ارتباط (0.270)، ثم جاء نمط التفكير التحليلي بمعامل ارتباط (0.23) ثم جاء في المرتبة الأخيرة التفكير التركيبي بمعامل ارتباط (0.15).

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= 0.05) بين أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (ANOVA) للكشف عن الفروق بين أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الصف الثامن، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير

(ن=312)

الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير التركيبي	57.15	10.65
التفكير المثالي	52.88	8.36
التفكير العملي	49.65	9.11
التفكير التحليلي	51.57	8.08
التفكير الواقعي	58.75	10.31

جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على أنماط التفكير

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
أنماط التفكير	بين المجموعات	18252.571	4	4563.143	52.086	0.000
	داخل المجموعات	26895.349	307	87.607		
	الكلي	45147.92	311			

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن. وللتعرف على مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) وجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار شيفيه (schefee) لمعرفة الفروق بين أنماط التفكير

المجال	المتوسط الحسابي	التفكير التركيبي	التفكير المثالي	التفكير العملي	التفكير التحليلي	التفكير الواقعي
التفكير التركيبي	57.15	-	4.27*	7.50*	5.58*	-1.6
التفكير المثالي	52.88		-	3.23	1.31	-5.87*
التفكير العملي	49.65			-	-1.92	-9.1*
التفكير التحليلي	51.57				-	-7.18*
التفكير الواقعي	58.75					-

- الفروق دالة عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول (14) ما يلي:

- وجود فروق في أنماط التفكير بين نمط التفكير التركيبي بمتوسط حسابي بلغ (57.15) ونمط التفكير الواقعي بمتوسط حسابي بلغ (58.75) ولصالح التفكير الواقعي.
- وجود فروق في أنماط التفكير بين أنماط التفكير العملي والتحليلي بمتوسطات حسابية بلغت (49.65) و (51.57) على التوالي ونمط التفكير المثالي بمتوسط حسابي بلغ (52.88) ولصالح التفكير المثالي.

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent. t test) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس، وجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15) نتائج اختبار (Independent. t test) للكشف عن الفروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل	ذكر	151	3.60	0.44	3.33	0.00
	أنثى	161	3.42	0.49		

يظهر من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور.

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: هل هناك فروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent. t test) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير الجنس، جدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) نتائج اختبار (Independent. t test) للكشف عن الفروق في أنماط التفكير تبعا لمتغير الجنس

المجال	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التفكير التركيبي	ذكر	151	3.12	0.62	-1.77	0.07
	أنثى	161	3.24	0.54		
التفكير المثالي	ذكر	151	3.03	0.45	3.79	0.00
	أنثى	161	2.84	0.46		
التفكير العملي	ذكر	151	2.85	0.54	3.45	0.01
	أنثى	161	2.66	0.45		
التفكير التحليلي	ذكر	151	2.86	0.47	-65.	0.51
	أنثى	161	2.89	0.43		
التفكير الواقعي	ذكر	151	3.12	0.53	-3.91	0.00
	أنثى	161	3.37	0.59		

يظهر من الجدول: (16)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مجالي التفكير التركيبي والتفكير التحليلي تبعا لمتغير الجنس، حيث لم تصل قيمة (t) إلى مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مجال التفكير المثالي حيث بلغت قيمة (t) (3,79) وبدلالة إحصائية (0,00) وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.84).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مجال التفكير العملي حيث بلغت قيمة (t) (3.45) وبدلالة إحصائية (0.01) وكانت الفروق لصالح " الذكور " بمتوسط حسابي (2.85).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مجال التفكير الواقعي حيث بلغت قيمة (t) (-3.91) وبدلالة إحصائية (0.00) وكانت الفروق لصالح " الإناث " بمتوسط حسابي (3.37).
-

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع: هل هناك فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مقياس التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المقياس ككل	بين المجموعات	1.008	2	0.504	2.271	0.105
	داخل المجموعات	68.602	309	0.222		
	الكلي	69.610	311			

يظهر من الجدول (17) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند مستوى الدلالة (α=0.05) تبعا لمتغير التحصيل الدراسي حيث لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

-

❖ **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن: هل هناك فروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي الجدول (18) ، وتم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول(19) يوضح ذلك.

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير (التحصيل الدراسي)

المجال	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفكير التركيبي	60 فأقل	35	3.04	0.62
	من 61-80	130	3.27	0.61
	أكثر من 81	147	3.13	0.54
التفكير المثالي	60 فأقل	35	2.89	0.54
	من61-80	130	2.85	0.45
	أكثر من 81	147	3.02	0.45
التفكير العملي	60 فأقل	35	2.91	0.52
	من 61-80	130	2.68	0.54
	أكثر من 81	147	2.78	0.46
التفكير التحليلي	60 فأقل	35	2.89	0.54
	من 61-80	130	2.84	0.45
	أكثر من 81	147	2.90	0.43
التفكير الواقعي	60 فأقل	35	3.27	0.65
	من 61-80	130	3.34	0.55
	أكثر من 81	147	3.17	0.58

يظهر من الجدول(18) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير (التحصيل الدراسي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات أنماط التفكير والمقياس ككل والجدول (19) يبين ذلك.

جدول (19) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
التفكير التركيبي	بين المجموعات	2.876	2	1.438	4.194	0.016
	داخل المجموعات	105.949	309	0.343		
	الكلي	108.825	311			
التفكير المثالي	بين المجموعات	668.494	2	334.247	4.899	0.008
	داخل المجموعات	21081.353	309	68.224		
	الكلي	21749.846	311			
التفكير العملي	بين المجموعات	571.291	2	285.645	30495	0.032
	داخل	25253.629	309	81.727		

	المجموعات					
	الكلي	25824.920	311			
التفكير التحليلي	بين المجموعات	52.107	2	26.054	0.397	0.672
	داخل المجموعات	20256.342	309	65.555		
	الكلي	2038,449	311			
التفكير الواقعي	بين المجموعات	709.073	2	3540536	30384	0.035
	داخل المجموعات	32377.924	309	1040783		
	الكلي	33086.997	311			

يظهر من الجدول (19) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في نمط التفكير التركيبي حيث بلغت قيمة (f) (4.194) وبدلالة إحصائية (0.01) وكانت الفروق لصالح الفئة " من 61 – 80 " بمتوسط حسابي (3.27)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة " 60 فأقل " (3.04).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في نمط التفكير المثالي حيث بلغت قيمة (f) (4.899) وبدلالة إحصائية (0.00) وكانت الفروق لصالح الفئة " أكثر من 81 " بمتوسط حسابي (3.02)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة " 61–80 " (2.85).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في نمط التفكير العملي حيث بلغت قيمة (f) (3.495) وبدلالة إحصائية (0.03) وكانت الفروق لصالح الفئة " من 60 فأقل " بمتوسط حسابي (2.91)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة " 61-80 " (2.68).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مجال التفكير التحليلي حيث بلغت قيمة (F) (0.397) وهي قيم غير دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (0,05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في نمط التفكير الواقعي حيث بلغت قيمة (f) (3.384) وبدلالة إحصائية (0,03) وكانت الفروق لصالح الفئة " من 61 - 80"بمتوسط حسابي (3.34)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للفئة " أكثر من 81 " (3,17).

وللتعرف على مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) وجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20) نتائج اختبار شيفيه (scheffe) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير التركيبي

المتغير	المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	60 فأقل	من 80-61	أكثر من 81
التحصيل الدراسي	**التفكير التركيبي**	**60 فأقل**	3.04	-	*-0,23	-0,09
		من 61- 80	3.27		-	0. 14
		أكثر من 81	3.13			-

يظهر من الجدول (20) ما يلي:

وجود فروق في مجال التفكير التركيبي بين الفئات (60 فأقل) بمتوسط حسابي بلغ (3,04) والفئة (من 61-80) بمتوسط حسابي (3,27) ولصالح الفئة (من 61-80).

جدول (21)

نتائج اختبار شيفيه (schefee) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير المثالي

المتغير	المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	60 فأقل	من 61-80	أكثر من 81
التحصيل الدراسي	التفكير المثالي	60 فأقل	2.89	-	0.04	-0,13
		من 61-80	2.85		-	*-0.17
		أكثر من 81	3.02			-

يظهر من الجدول (21) ما يلي:

وجود فروق في مجال التفكير المثالي بين الفئات (من 61-80) بمتوسط حسابي بلغ (2,85) والفئة (أكثر من 81) بمتوسط حسابي (3.02) لصالح الفئة (أكثر من 81).

جدول (22)

نتائج اختبار شيفيه (schefee) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير العملي

المتغير	المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	60 فأقل	من 61-80	أكثر من 81
التحصيل الدراسي	التفكير العملي	60 فأقل	2.91	-	*0.23	0,13
		من 61-80	2.68		-	-0,10
		أكثر من 81	2.78			-

يظهر من الجدول (22) ما يلي:

وجود فروق في مجال التفكير العملي بين الفئات (60 فأقل) بمتوسط حسابي (2.91) والفئة (من 80-61) بمتوسط حسابي (2,68) ولصالح الفئة (60 فأقل).

جدول (23) نتائج اختبار شيفيه (schefee) على متغير التحصيل الدراسي لمجال التفكير الواقعي

المتغير	المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	60 فأقل	من 80-61	أكثر من 81
التحصيل الدراسي	**التفكير الواقعي**	**60 فأقل**	3.27	-	-0,07	0,10
		من61-80	3.34		-	0,017
		أكثر من 81	3.17			-

يظهر من الجدول (23) ما يلي:

وجود فروق في مجال التفكير الواقعي بين الفئات (من 61- 80) بمتوسط حسابي (3.34) والفئة (أكثر من81) بمتوسطات حسابية (3.17) ولصالح الفئة (من61-80).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرض لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها وعلى النحو الآتي:

❖ **مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول : ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟**

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بدرجه متوسطه . وهذا الأمر قد يُعزى إلى قلة المناقشات داخل الغرف الصفية التي تزيد من وعي الطلبة بالمعلومات التي تصل إليهم، وعدم قدرة الطلبة على تقويم ذاتهم وضبطها أو عدم قدرتهم على توجيه سلوكم نحو أهداف معينة سعياً وراء تحقيقها، بالإضافة إلى أساليب التدريس المستخدمة في الغرف الصفية التي تشجع على الحفظ والاستظهار ولا تشجع على مهارات التفكير العليا، ولا نستطيع أن نُهمل دور المعلمين في مساعدة الطلبة على التعلم الذاتي وانتقالهم من المرحلة المعرفية إلى مرحلة ما وراء المعرفة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخزام (2002)، غباري وأبو شعيره (2010)، إلى أن الطلبة لديهم مستوى تفكير ما وراء معرفي بدرجه متوسطه.واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو عليا والوهر(2000) الجراح و عبيدات(2011)، الحموري، وأبو مخ(2011)، التي وجدت أن مستوى التفكير ما وراء العرفي لدى طلبة المرحلة الجامعية ذوي درجة مرتفعة، وقد يكون ذلك عائداً إلى أن الطلبة في المرحلة الجامعية أكثر نضجاً وأكثر قدرةً على التفكير في التفكير، كما

أن مهارات التفكير ، ومنها مهارات التفكير ما وراء المعرفي تنمو بنمو العمر ، بالإضافة إلى دور الأساتذة الجامعين في تنمية مثل هذه المهارات لدى الطلبة.

❖ مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما هي أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟

أظهرت نتيجة الدراسة الحالية توزيع الطلبة حسب نمط التفكير بناءً على تقسيم (هاريسون وبرامسون) لأنماط التفكير، ويظهر من المتوسطات الحسابية أن نمط التفكير الواقعي له أعلى المتوسطات الحسابية ، يليه التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير التحليلي، والتفكير العملي على التوالي، وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (Harrison& bramson, 1983)، على أفراد المجتمع الغربي فوجد فيها أن نمط التفكير المثالي، والتفكير التحليلي، والتفكير العملي، والتفكير الواقعي، والتفكير التركيبي هي الأنماط المفضلة على التوالي. وكذلك تختلف مع دراسة (حبيب، 1995)، على أفراد المجتمع المصري فوجد فيها أن نمط التفكير المثالي، والتفكير التحليلي ، والتفكير الواقعي، والتفكير العملي، والتفكير التركيبي هي الأنماط المفضلة على التوالي. ودراسة (نصر الله، 2008)، على أفراد المجتمع الفلسطيني فوجدت فيها أن نمط التفكير التركيبي والتفكير المثالي والتفكير العملي والتفكير التحليلي والتفكير الواقعي، هي الأنماط المفضلة على التوالي.مما يعني أن أنماط التفكير تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السائدة في المجتمعات، بالإضافة إلى الفروق الفردية بين أفراد المجتمع نفسه . وأن أنماط التفكير في النهاية عبارة عن تفضيلات للنشاط العقلي.

❖ مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير؟

أظهرت الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$). إذ يُعد التفكير ما وراء المعرفي شكلاً من أشكال التفكير العليا، ومن يمتلك هذه المهارة بالتأكيد يمتلك القدرة على استخدام أنماط التفكير. وهنالك بعض العلماء صنفوا التفكير ما وراء المعرفي على أنه نمط من أنماط التفكير، وفي النهاية يعتبر كلٌ من أنماط التفكير والتفكير ما وراء المعرفي نشاط ذهني مبني على العمليات العقلية وطبيعتها ونوعها، ولذا من المعقول وجود علاقة ارتباطيه بينهم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بدر(2006)، أبو بشير(2012) إلى وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير ما وراء المعرفي وأنماط التفكير.

❖ مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ؟

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التفكير العملي والمثالي ولصالح المثالي، و بين التفكير التحليلي و المثالي ولصالح المثالي، وبين التفكير التركيبي والواقعي ولصالح الواقعي. ولكل نمط من أنماط التفكير صفات خاصة يتميز بها صاحب النمط، وامتلاك الناس أنماط مختلفة شيء طبيعي، فذلك يعتمد على الطريقة التي نرى بها العالم ونشعر ونحس به، فكل فرد يعبّر عن الطريقة التي يسلك بها تجاه المواقف والمشكلات، واختلاف الأهداف والخبرات واختلاف المعالجات الذهنية، وبالتالي اختلاف أنماط التفكير. حيث تتفق

نتيجة هذه الدراسة مع دراسة(Harrison& bramson, 1983)، ودراسة حبيب (1995)، ودراسة نصر الله (2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير.

❖ **مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً لمتغير الجنس؟**

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجراح وعبيدات (2011)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة الخوالده (2003)، غباري و أبو شعيره (2010)، الخوالده، الربابعه، السليم (2012)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغير الجنس . واختلفت أيضاً مع دراسة الخزام (2002)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

ومن الملاحظ اختلاف نتائج الدراسات حول أثر متغير الجنس على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وذلك بسبب اختلاف الخبرات التي يتعرض لها كلا الجنسين، واختلاف الاهتمامات والأهداف، واختلاف مستوى التفكير لكلا الجنسين.

❖ **مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: هل توجد فروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن تبعاً لمتغير الجنس؟**

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي التفكير التركيبي والتفكير التحليلي تبعا لمتغير الجنس.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التفكير المثالي، والتفكير العملي وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث تتفق معظم الدراسات العلمية إلى أن الذكور يتمتعون بنظرة شمولية وتعد الشمولية من أهم صفات الشخص صاحب النمط المثالي بعكس الإناث اللواتي يتمتعن بنظرة جزئية وهذا يتفق مع ما توصلت له الدراسة الحالية، أما بالنسبة للنتيجة المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفكير العملي لصالح الذكور، ويعود ذلك إلى أن أهم صفات الذكور الابتعاد عن المشاعر والأحاسيس واعتبارها حقائق إذا كانت مناسبة للموقف، ولذلك يتفوق الذكور على الإناث في هذا المجال.

وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التفكير الواقعي لصالح الإناث . حيث أثبتت الدراسات العلمية أن معظم الإناث تفكر في الحاضر أكثر من المستقبل بعكس الذكور حيث يتجه تفكيرهم إلى المستقبل الذي قد يلغي الواقع لديهم أحيانا .كما بينت الدراسات أن النصف المسيطر على دماغ الإناث هو النصف الأيسر المسئول عن معالجة المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وواقعية ، ولذلك تستخدم الإناث النمط الواقعي أكثر من الذكور حيث يسيطر على دماغهم النصف الايمن.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة حبيب (1995) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التفكير العملي، والتفكير التركيبي لصالح الذكور، ودراسة

المنصور(2007)، القيام (2008)، التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الحارثي (2012)، التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير تعزى للجنس ولصالح الذكور. واختلفت في ذلك مع دراسة نصر الله (2008)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. ومن الملاحظ أن الدراسات تتفاوت بين ما إذا كان هناك أثر لمتغير الجنس.

❖ **مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع: هل توجد فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ت بعاً لمستوى التحصيل الدراسي؟**

أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، وقد أوضح العديد من العلماء أن التفكير ما وراء المعرفي لا يقتصر على الأشخاص المتفوقين بل يشمل من هم اقل تحصيلا، وانّ الاشخاص قادرين على تعلم مهارات التفكير الأساسية وحتى العلياء إذا توافرت لهم الظروف التعليمية المناسبة.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبوعليا والوهر (2000)، الخزام (2002)، والجراح وعبيدات (2011)، التي أظهرت وجود أثر للتحصيل الدراسي في مستوى التفكير ما وراء المعرفي.

❖ **مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثامن: هل توجد فروق في أنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي؟**

أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق في مجال التفكير التركيبي بين جميع الفئات ولصالح الفئة ذات التحصيل الدراسي المتوسط. فمن أهم صفات الأشخاص ذوي التفكير التركيبي التواصل لإنشاء

أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عن الآخرين والتوصل إلى استنتاجات حول المواضيع والمشكلات، فمن الضروري أن يكون الشخص صاحب هذا النمط ذكياً ومتفوقاً.

ووجود فروق في مجال التفكير المثالي بين الفئات من(61 – 80) والفئة (أكثر من 81) لصالح الفئة (أكثر من81). حيث يسعى صاحب هذا النمط إلى التوجه المستقبلي والتفكير بالأهداف.

ووجود فروق في مجال التفكير العملي بين الفئات (60 فأقل) والفئة (61–80) ولصالح الفئة (60 فأقل). ويعود ذلك إلى أن الشخص صاحب هذا النمط يتعامل مع الأشياء بشكل تدريجي، بالإضافة إلى البحث عن الحل السريع والمهم عنده ماذا يحدث.

ووجود فروق في مجال التفكير الواقعي بين الفئات (من 61–80) والفئة (أكثر من 81) ولصالح الفئة (من61–80). حيث أهم ما يميز صاحب هذا النمط الملاحظة والتجريب وهي من أهم صفات الطلبة المتفوقين علمياً.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) في مجال التفكير التحليلي. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2008)، الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تنمية التفكير التحليلي لصالح ذوي التحصيل المرتفع.واتفقت مع دراسة نصر الله (2008) في عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية مستوى الدلالة (a=0.05) في أنماط التفكير التي يستخدمها الطلبة، تُعزى إلى متغير التحصيل الدراسي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالاتي:

- اقتراح برامج وأساليب تدريس لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث علاقة أنماط التفكير بمتغيرات اخرى مثل تنمية الذاكره، اساليب التعلم
- دراسة اتجاهات الطلبة الذين يملكون مهارات التفكير ما وراء المعرفي نحو المواد الدراسية وتحصيلهم.
- دراسة مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لكافة المراحل العمرية.
- توجيه اهتمام المربين والقائمين على السياسات التربوية وواضعي المناهج ، لتقديم برامج توعية لتعليم التفكير واستغلال أنماط التفكير

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو بشير، أسماء، (2012). **اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزه، www.alazhar.edu.ps/library/aattachedfile.asp?id-no=0046097

أبو عليا، محمد، الوهر، محمود ، (2000). درجة إسهام وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. **مجلة العلوم التربوية**، المجلد(28)، العدد (1)، 1-14.

أبو رياش، حسين، عبد الحق، زهرية، (2007). **علم النفس التربوي** . الأردن، عمان: دار المسيرة.

أبو السعود، هاني، (2009)، **برنامج تقني قائم على اسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة** .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

بدر، بثينه، (2006).أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة . **مجلة مستقبل التربية العربية** . القاهرة، مجلد(12)، العدد(1)، 1-30.

بني مصطفى، ناديا، (2008). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية العمليات ما وراء المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي** . رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الجراح، عبد الناصر، عبيدات، علا الدين، (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،مجلد(7)، العدد(2)، 162-145.

جروان، فتحي ، (1999) . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** . عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي، (2007). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات عملية ونظرية.** عمان: دار المسيرة.

الحارثي، فاطمه، (2011). **أساليب التعلم وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

حبيب، مجدي، (1995). **دراسات في أساليب التفكير** . الطبعة الأولى، مصر: مكتبة النهضة العربية.

الحموري، فراس، أبو مخ، احمد ، (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك . **مجلة جامعة النجاح** ، مجلد(25)، العدد(6)،1463 -1488.

حمدان، نضال،(2012).**أثر استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة أردنية من طلبة الصفين الخامس والسادس الاساسيين من ذوي صعوبات التعلم** . رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخزام، طراد، (2002). **درجة الوعي ما وراء المعرفي للطلبة في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بجنسهم وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية: الأردن.

الخوالدة، خالد، الربابعة، جعفر، السليم، بشار ، (2012)، درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، المجلد (1)، العدد(3)،ص(73-87).

الخوالدة، مصطفى،(2003). **أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن** . رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خصاونة، لانا، (2006). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي** . رسالة دكتوراه غير منشوره ،جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الخياط، إبراهيم، (2008). ***أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات* الحياتية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية** . رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية، الأردن.

دي بونو، ادوارد،(2007). **سلسلة برنامج الكورت لتعليم التفكير**.(ترجمة، ناديا هايل السرور، ثائر غازي حسين)، عمان: دي بونو للنشر والتوزيع.

ستيرنبرج روبرت ،(2004).**أساليب التفكير** . ترجمة عادل خضر، مصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، سنة نشر الكتاب الأصلي (1997).

الشربيني، فوزي، الطناوي، عفة ، (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية**

والتطبيق. جمهورية مصر العربية: المكتبة العصرية.

الشروف، زينب، (2002). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية الرصيفة** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شنوان، عواطف إبراهيم ، (2009). **أثر استخدام برنامج تدريبي للتفكير العملي في حل المشكلات اليومية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صاحب، وجدان، (2009). **أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصريه، العراق ، www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=10542

العتوم، عدنان، (2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة.

عثمان ، سيد احمد ، أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، (1978). **التفكير: دراسات نفسية** . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

عليمات، سليمان، (2007). **أثر استراتيجية تدريس قائمة على ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العوايشه، أروى، (2007). **درجة إسهام التوجهات القيمية وأنماط التفكير في كفاية الذات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية** . رسالة ماجستير غير منشوره ، الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.

عطية، محسن، (2009). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** . عمان: دار المناهج

للنشر والتوزيع.

غباري ثائر، أبو شعيره خالد، (2010). درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات.**مجلة العلوم التربوية**، المجلد(37)، العدد (1)، 166-154.

قطامي، نايفه، (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، (1990). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف ، (2000). **نمو الطفل المعرفي واللغوي** . الأردن، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

القيام، حمزة، (2008). **أثر استخدام إستراتيجية تدريسية مستندة إلى بعض أنماط التفكير في التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

القيسي، هند، (1990). **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدفاع الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

مارزانو، روبرت، براندت، روناس، سوهيوز، كارولين، جونز، بوفلاي، برسيسن، برباراز، سيتيوات، رانكن، سوهر، شارلز، (2004). **أبعاد التفكير**. ترجمة يعقوب حسين نشوان، محمد صالح خطاب، جمعية الإشراف وتطوير المناهج، (تاريخ النشر الأصلي 1988).

المنصور، غسان، (2007).أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانيه على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية . **مجلة جامعة دمشق** ، مجلد (23)، العدد (1)، (455-417) 1072 /.../www.abegs.org.

المواجده، بكر، حمزه، محمد، عودة الله، أزهار ، (2013). استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء . **مجلة جامعة القدس**، المجلد(30)، العدد(1)، 176-139.

المومني، محمد ، (2006). **أنماط التعلم والتفكير والدافعية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

يونس، محمد، (1991). **أنماط التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

An, Gyeong, Yoo, Myng, (2008). Critical thinking and learning styles of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea **.Contemporary Nurse**,29(1),100-109.

De Bono, Edward, (1967). **The 5 Day Course in Thinking .**U.S.A: Basic Book.

De Bono, Edward, (1976). **Teaching Thinking**. Maurice Temple Smith: Pelican Book.

Emar, Serrap,(2013). Educational Consultancy and Research Center Contributions of Teachers Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. **Educational Sciences: Theory & Practice .**13(1) , 337-347.

Flavell, John h, (1979). Metacognition and cognitive monitoring Anew area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, vol (34), No(10), 906-911.

Fortunato.Vincent J, furey. T.(2012). An examination of thinking style patterns as function of thinking perspective profile***. in personality and individual Differences,*** 53(7), 849-856.

Harrision, A. and Bramson.(1984). ***The Art of Thinking***. Berkeley: New York: from: http://sem.ucalgary.ca/courses/693/W98/alang/minor.html.

El hmous, Essam,(1998) ***metcognition and strategic training effects on mathematical problem solving performance,*** Thesis submitted in fulfillment for the degree of master of arts tumdities university, Malizea.

Lee, chewee, beng.(2012). Children's use of metacognition in solving every day problems Children's monetary decision making University of

Western Sydney. ***Australian Journal of Education***, Vol. 56, No.(1), 22–39.

Li-fang, zhang,(2010). Do Thinking style contribute to metacognition beyond self-rated abilities***?*** **.Educational psychology of Jornal,** *30, (4),* p481-494,Abstruct.

Ozan, Pazvantoglu, Ayhan, Algul, Servet, Ebrine, Alpay, Ates, Gokhan, Sariosoy, Cengiz, Mesut, cetin, (2013). Metacognitive Functions in Obsessive Compulsive Disorder in a Turkish Clinical Population**. Klinik Pslko farma koloji Bulteni,** 23(1), p65-71.

Ozsoy, Gokhan, Memis, Aysel, Temur, Turan.(2009). Metacognition, study, habits and attitudes. **International Electronic Journal of Elementary Education**, Vol 2, Issue1,p(154-166).

Rogers, Robert Johnson.(2010).Incorporating Metacognitive Strategy Training in ESP Writing Instruction: English for Lawyers.**Canadian Center of Science and Education**, Vol. (3), No.(4), p39.www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article.

Shatnawi, Ahmad, (2008). **The Effect of using cognitive and metacognitive strategies on Jordanian secoundary stage students speaking skil in english**, ph.degree. Amman Arab University for graduate, Jordan.

Sun, C., Wang, D, & Chang, Y. (2013). Effects of Thinking Style on Design Strategies: Using Bridge Construction Simulation Programs**. *Educational Technology & Society*. 16 (1**), 309–320.

Sunbul, Ali. Caliskan, muhittin. (2011).The Effects of Learning strategies instruction on Metacognitive Knowledge, Using Metacognitive skills and Academic Achievement(Primary Education Sixth Grade Turkish Course Sample).**Educational sciences: Theory&Practice**, 11(1), 148-153.

Temiz, Ebru, An ,(2012). Indivestigation of the Thinking-style profiles of fine Arts Education Department Students. **In The World Conference on Design, Arts and Education,**51**,** 148-151.

Wang, Hsiao, Chang, Wenloong, Lai, Ying.(2012). Astudy on the relationship between thinking styles (attitudes and attitudes of college students. **Journal of Educationnal and Instructional**,2(2).

Yenice, Nilgun.(2012). A review on learning styles and critically thinking 104 is position of pre-service science teachers in terms of miscellaneous variables. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 13(2) ,Article 4.**

Zhang, Li-fang, Wong, Yau-Ho,(2011). Hardiness and Thinking Style: Implication for Higher Education. **Journal of Cognitive Education and Psychology,** 10 (3) **,**294-307.Abstract.

ملحق (1)

مقياس أنماط التفكير لهاريسون وبرامسون

أعزائي الطلبة

تحية طيبة وبعد..............

تقوم الباحثة بأجراء دراسة بعنوان " **مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش**"بهدف الحصول على درجة الماجستير، تخصص علم نفس تربوي من جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية.

أمامك مقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير يحتوي على 18 فقرة كل بند في هذه الاستبان ه مكون من فقرة متبوعة بخمس إجابات محتملة .عليك أن تشير إلى الترتيب حسب ما ينطبق عليك في المربع الفارغ إلى اليمين ،حيث (5) تدل على النهاية الأقرب إليك،و(1) تدل على الأقل قربا من تصرفك.لا تستخدم أي رقم أكثر من مره واحدة لأي مجموعة من الخمس نهايات.حتى لو كان هناك رقمين ترى أنهما أقرب إليك عليك اختيار واحد منهما،إليك هذا مثال للتوضيح:

***	عندما أقرا تقريرا"موضوعا"من كتاب انا اهتم ب:
	1.نوعية الكتابة
	2.الأفكار الرئيسية في التقرير
	3.الفهرس
	4.مواد الملحقات والجداول
	5.النتائج والتوصيات

هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط.

يرجى منك عزيزي الطالب وضع إشارة(×)في المكان المناسب

الجنس: ذكر( ) أنثى( ).

التحصيل الدراسي(المعدل):

الباحثة: نور العتوم

أ :	عندما اسمع الناس يتحدثون عن فكرة . أميل إلى تفضيل الجانب الذي :
	-يُعرف ويحاول إنهاء النزاع
	-يُعبر بشكل أفضل عن الأفكار والقيم المتضمنة
	-يَعكس بشكل أفضل وجهة نظري وخبرتي الشخصية
	-يَحتوي الموقف بالمنطق والاتساق والإقامة
	-يُعبر عن الفكرة بشكل فعال ومختصر
ب :	عندما ابدأ العمل في مشروع ما مع مجموعة فأنا أهتم بـــــــــــ :
	-فهم أهداف وقيم المشروع .
	-اكتشاف أهداف وقيم أفراد المجموعة .
	-تحديد الخطوات التي يجب أن تتخذ لتنفيذ المشروع بفعالية .
	-فهم كم سيحقق المشروع أرباح لي وللآخرين .
	-تنظيم المشروع .
ج :	في الكلام بشكل عام أنا استوعب الأفكار الجديدة بشكل أفضل عن طريق ؟
	-ربطها بالأنشطة الحالية والمستقبلية
	-تطبيقها في مواقف مجردة
	-التركيز والتحليل والحذر

	-فهم كيف أن هذه الأفكار الجديدة مشابهه للأفكار المعروفة
	-مقارنتها بأفكار أخرى
د :	بالنسبة لي المعلومات في أي كتاب أو تقرير هي عادة :
	-مهمة جداً إذا أظهرت حقيقة النتائج
	-مهمة فقط لفحص دقة الحقائق
	-مفيدة إذا دعمت ووضحت من قبل المؤلف
	-مهمة فقط من حيث استخلاص النتائج منها
	-ليست مهمة لي لا أكثر ولا اقل من معرفة المؤلف
هـ :	إذا وضعت في موقع مسؤولية عن مشروع من المحتمل أن ابدأ بـــــــــ :
	-محاولة معرفة مدى ملائمة المشروع من وجهه نظر خارجية .
	-اتخاذ قرار كيف يتم المشروع بالوقت والمبلغ المتوفر
	-توقع النتائج المحتلمة
	-تحديد ما إذا كان المشروع سينفذ أو لا
	-محاولة صياغة المشكلة بشكل كلي ما أمكن
و :	إذا طلب مني جمع المعلومات من الناس سأفضل :
	-تشكيل رأي خاص بالحقائق والقضايا ، ومن ثم أسأل أسئلة محددة
	-عقد اجتماع مفتوح وأطلب منهم إعطاء وجهات نظرهم
	-مقابلتهم بمجموعات صغيرة وتوجيه أسئلة عامة لهم

	-اللقاء بشكل غير رسمي من أُناس مهمين للحصول على أفكارهم
	-طلب منهم إعطائي معلوماتهم بشكل مكتوب
ز :	من المحتمل أن اعتقد بأن شيء ما حقيقي :
	-إذا كان مخالف للرأي القابل
	-إذا تلاءم (تطابق) مع أشياء أخرى أعتقد أنها حقيقية
	-إذا أثبت انه جيد عن طريق الممارسة
	-إذا كان منطقيا وعلميا
	-إذا أمكن تحقيقه بشكل واقعي ملموس
ح :	يمكن أن أشارك بشكل أكبر إذا طلب مني :
	-تعريف أهداف وأغراض المشروع
	-تحديد الأولويات بين المشاريع المتنافسة
	-تحديد كيفية توفير الوقت والمال في المشروع
	-تحديد الآثار العلمية المترتبة للمشروع
	-تحديد وتعيين المصادر اللازمة لتنفيذ المشروع
ط :	عندما اقرأ كتاب غير خيالي أعطي انتباه أكبر إلى
	-علاقة النتائج بخبراتي الخاصة
	-ما إذا كانت التوصيات قابلة للتحقيق على ارض الواقع
	-صلاحية النتائج للتخزين مع البيانات

فهم الكاتب للأهداف والأغراض	
المصادر التي اشتقت منها البيانات	
عندما يكون لدي عمل أقوم به فإنه أول شيء أريد معرفته هو :	ي :
ما الأسلوب الأفضل للحصول على العمل منجزاً	
من يريد العمل ومتى	
لماذا يستحق العمل القيام به	
ما الذي يؤثر عليه ويمكن أن يؤثر على أعمال أخرى محتملة	
ما المصلحة الفورية من وراء القيام بهذا العمل	
أنا عادة أتعلم أكثر حول كيفية القيام بشيء جديد عن طريق :	ك :
فهم كيف يرتبط بأشياء أخرى اعرفها	
البدء بممارسته بالسرعة الممكنة	
الاستماع لوجهات نظر مختلفة حول كيفية القيام به	
أن يكون هناك من يرشدني على كيفية القيام به	
تحليل كيفية عملة بالطريقة الأفضل	
إذا كنت في موضع اختبار ما أفضل أن يكون الاختبار عن طريق :	ل :
أسئلة موضوعية (اختيار متعدد) موجهه حول الموضوع	
إجراء مناقشة من آخرين يتم فحصها أيضا	
تقديم أو عرض شفوي يغطي ما أعرفه	

	تقرير غير رسمي حول كيفية قيامي بتطبيق ما تعلمته
	تقرير مكتوب يغطي الخلفية السؤال والأسلوب
م :	الناس الذين احترم قدراتهم بشكل اكبر هم اقرب أن يكونوا من :
	الفلاسفة والمستشارين .
	الكتاب والمعلمين
	رجال الأعمال والقادة
	الاقتصاديون والمهندسين
	الصحفيين
ن :	أجد فكرة ما مفيدة إذا كانت :
	تتناسب من الأفكار التي تعلمتها
	توضيح الأشياء لي بطريقة جديدة مؤثرة
	تستطيع أن توضح عددا من المواقف المرتبطة ذات العلاقة بشكل نظامي
	توضيح خبرتي الخاصة وملاحظاتي
	تطبيقها على ارض الواقع
س :	عندما يقدم احدهم توصية أفضل أن يكون :
	قد بين بوضوح الأهداف التي ستتحقق
	قد بين بوضوح كيف يمكن تطبيق التوصية
	قد بين كيف ستقوم التوصية بدعم الهدف الكلي

	قد خزُن التوصية وأرفقها بالبيانات وبخطة
	قد أخذ في عين الاعتبار الايجابيات والسلبيات
ع :	من المحتمل جداً أن أقوم بقراءة كتاب حول موضوع غير مألوف بسبب :
	اهتمامي بتحسين معرفتي الفنية
	أنني أخبرت انه سيكون مفيدا من قبل شخص احترمه
	رغبة بالمعرفة أكثر حول كيف يفكر الآخرون
	رغبة بإيجاد أفكار فيها تحد لي
	رغبة بتعلم الموضوع المحدد الذي سيفيدني
ف :	عندما ادخل في مشكلة لأول مرة يحتمل أن :
	أحاول ربطها بمشكلة أو نظرية خارجية
	انظر في طرق للحصول على حل سريع للمشكلة
	أفكر في عدد من الطرق المختلفة لحلها
	ابحث عن طرق قام الآخرون بحل المشكلة من خلالها
	أحاول إيجاد الطرق الأفضل لحلها
ص :	أنا أكثر ميلا إلى :
	إيجاد طرق العمل واستخدامها حيث أمكن
	التنبؤ حول كيف تعمل الأنماط المختلفة معا
	البحث عن الجنسية بغض النظر عن الثمن

التفتيش عن طرق جديدة لعمل الأشياء-	
أكون غير راضٍ حتى أجد الطريقة الأفضل-	

ملحق (2)

مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي

أعزائي الطلبة:تحية طيبة وبعد..............

تقوم الباحثة بأجراء دراسة بعنوان " **مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأنماط التفكير لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة جرش**"بهدف الحصول على درجة الماجستير، تخصص علم نفس تربوي من جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية.

أمامك مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي الذي أعده الحموز , وقام الخواده(2003) بترجمته وتعديله ليحتوي على 60 فقرة كل فقرة في هذه الاستبانة متبوعة بأربع احتمالات .عليك أن تشير إلى الاحتمال حسب ما ينطبق عليك في المربعات الفارغة إلى اليمين . **لا تستخدم أي احتمال أكثر من مره واحدة**.حتى لو كان هناك احتمالين ترى أنهما أقرب إليك عليك اختيار واحد منهما.

هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط.

يرجى منك عزيزي الطالب وضع إشارة(×) في المكان المناسب

الجنس: ذكر( ) أنثى( ).

التحصيل الدراسي المعدل( )

	العبارة	درجة الموافقة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادر	لا أعرف
1-	أنظم الأشياء بصورة متسلسلة					
2-	أنظر إلى العالم على انه منظم ومتتابع					
3-	أرى الأحداث متتابعة مترابطة كالسلسلة					
4-	أفكر في أشياء واضحة البداية والنهاية					
5-	أفكر بطريقة منهجية مدروسة					
6-	ذاكرتي قادرة على الاحتفاظ بانطباعات حية					
7-	لدي القدرة على الربط بين الأجزاء المتتابعة ذات العلاقة					
8-	لدي القدرة على ترتيب أفكاري					
9-	أدراك العالم على انه عالم موضوعي حسي					
10-	أتبنى التخطيط لتنظيم الأشياء					
11-	أفضل أن أتدخل في المواقف التي تحدث بهدف تنظيمها					
12-	مبدع في جميع المواضيع					
13-	أعتمد على أفكار الآخرين في الوصول إلى أفكار جديدة					
14-	أفضل البيئة المنظمة المتتابعة					
15-	أقوم بتنظيم الأشياء بطريقة تجميعية لكي تصبح أكثر مناسبة					
16-	أتجنب إعطاء أفكار واقتراحات جديدة					
17-	أتعامل مع الأشياء المحسوسة بدرجه عالية					
18-	يصعب على وصف عملياتي الذهنية الخفية					
19-	أتبنى مبادئ محددة في حياتي					
20-	انظر إلى الأشياء بطريقه كلية					
21-	أفضل التعامل مع الأشياء برتابة					
22-	أقوم بأداء كل ما يطلب مني وما لا يطلب					
23-	حساس اتجاه المثيرات التي أواجهها					

		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا اعرف
24	لست جيدا في دراستي					
25-	احتاج لأكون مرتبطا بالواقع					
26-	أفضل أن أبادر إلى طرح مواضيع جديدة					
27-	أتجنب المواقف التي تخلو من الخبرة					
28-	ألتزم بحدود المعطيات في التعامل مع القضايا					
29-	أفضل التعامل مع المواقف التي تتطلب مخاطرة					
30-	أفضل الأعمال التي تتطلب عمليات ذهنية					
31-	تعتمد إحكامي على أسس منطقية وعقلية					
32-	استخدم صيغه عقلية في تحليل تجاربي					
33-	أتوجه إلى المعرفة ومصادرها المختلفة					
34-	أتبنى الحقيقة لاتخاذ القرار					
35-	أتبنى أسلوب التجربة فيما أواجه					
36-	تزعجني المواقف غير المثيرة للتفكير					
37-	تفكيري بشكل مستقل يقودني إلى التبصر بجمع الأمور					
38-	أنفذ إلى أفكار الآخرين الخفية					
39-	انتقل ذهنيا من المحسوس إلى المجرد					
40-	استطيع تمييز الأشياء بدقة					
41-	أتبنى مواقف حقيقية في فهم الواقع					
42-	أتجاوز المنطق إلى الخيال					
43-	ابحث عن الأشياء الجديدة في المواقف المختلفة					
44-	احلل كتابات الآخرين وأضيف إليها					
45-	أرى الأحداث كنتائج لمؤثرات محددة					
46-	أتذكر بدرجة عالية					

		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا اعرف
47-	أتبنى الإحساس الإنساني في صنع القرار					
48-	متفتح للأفكار والأشياء التي تدور حولي					
49-	انتهج الشك كغاية فيما يدور من حولي					
50-	اهتم بنوعية التجارب وليس بعددها					
51-	أضع نفسي مكان الآخرين فافهم مشاعرهم					
52-	أبادر في أقامه علاقات مع الآخرين					
53-	لدي القدرة على مواصلة السير في المهمة حتى انجازها					
54-	لدي القدرة على تفسير الموضوع					
55-	اطلب تعليمات كاملة قبل البدء بأي عمل					
56-	أساعد الآخرين على بناء معايير عالية الدقة					
57-	أتعامل مع القضايا المجردة بصورة متميزة					
58-	اعني بفهم ذاتي					
59-	اكره القواعد التي يضعها الآخرون					
60-	لا انغلق في إطار محدد واكره الروتين					

ملحق(3)

مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي باللغة الانجليزية

METACOGNITIVE QUESTIONNAIRE SCALE

M Q S

Developed By

ESSAM EL HMOUZ

NUMBER	SENTENCE
1	I look at the world as an organized and sequential
2	I see the events connected as in sequence and continuous just like a chain
3	The beginning and end of my thinking are clear
4	My thinking is methodologies and studied
5	I record subject in the material world as unusual
6	My memory is photographic
7	I have the ability to connect between parts which are in series, connected
8	I set apart facts and numbers in to small items and other secondary items
9	I am not concerned with abstract theories and interpret ward and addresses literally
10	I precept the objective and sensible world
11	I am creative in all subjects, can name, monitor and address, these subject
12	My creativity doesn’t mean originality or invention
13	I produce new things, depending on other people ideas, oftently

	based on technological basis
14	I recreate thing already exist, where they become less expensive and more efficient
15	I do prefer quiet, tidy, steady and stable environment that I can predict
16	I am looking at subject in my environment that I can depend an functionally and practically
17	I prefer to know what the others expect from me
18	I ask for full instruction before starting any action
19	I do not like working in distractible atmosphere
20	I pot a highly establish standards to me and also to others
21	Organize things in parts from the origin to the branched just like a tree
22	The world a round me is found from curved, circles and bows like shapes
23	I depend on mind and logic rules and my judgments depends on reasonable standards
24	I use mental formulation in analyzing my experience and I discuss any case objectively

25	My behavior lacks any emotional behavior or even learning toward or against any side
26	I am superior in dealing with abstract cases, hypothesis and models
27	Serious in my study and I know its contents perfectly and I am an ever lasting students
28	I direct my attention mainly toward knowledge specially toward sensible
29	I am eager to possess thing related to knowledge like books and tapes
30	I like to be the pioneer to possess the knowledge power, and I use my knowledge as a power in decision making
31	I need to be connected to realty
32	I look to reach new items and ideas and I depend on collection, analyzing and finding compatibilities
33	I give a great importance to subjects that are experimental and can go under observation and testing
34	I collect others writing and I widen them by analyzing or adding new thing to them
35	I am ceased with my efforts in the subject, I am working on and

	never surpass the information limit
36	I don't limit my self in producing concepts, hypothesis, and theories, bat I almost always producing models that can be adapted based on experiment
37	I don't prefer a tidy and mentally stimuli acting environment and I concentrate on the duty exercise in my hands
38	I hate to waste my time in working mistakes, that I have to fix at the end
39	I loose my concentration my thinking disturbs in a distracting environment
40	I prefer the mental environment that I can send my knowledge and my studies to others, that environment must be empty from distracting instruments
41	I prefer to deal with boards ,figure statistic and data lines and perform my duties independently without monitoring nor in the presence of persons or things.
42	Organize sensible things in three dimensions
43	I see that events is affected by experimental variables
44	My thinking processing insist on intellectuality and instinct

45	My thinking process is independent and leading to insight fullness
46	I live in states of speculation and insight fullness
47	I penetrate others ideas, words and actions
48	I am superior in dealing with the sensible world
49	My mind can move quickly from fact to theory
50	I can not explain my studios and my steps
51	I concentrate in high morale rather than concert subject and situation rather than facts
52	What I crate is mainly perceived sensibility and more independent information as a unique and original result
53	I am pioneer, inventor, looking to the future and attracted to adventure
54	A man of an idea, is me
55	I collect, produce and leave details and complements to others
56	My invention are challenge logic and (norms) common
57	I put the corner block in any enterprise or ideas
58	I live in an environment filled with moving stimuli , that expresses my self and I initiate subject and ideas
59	I don't enclose my self in limited frame and I hate un attractable

	and closed environment
60	I prefer organizable environment
61	I am concerned with events that take place completely and don't mouse stage by stage, and tested as complete whole
62	I put my self and the other in side an event, in away to perceive in an organized manner
63	I use a human equation in decision making
64	My thinking process lies in my feelings, and I judge according to my past emotional experience
65	My mind is a psychological piece of sponge that can absorb ideas, information frequencies and impressions that flow around
66	I have a sharp perception and doubtfulness
67	I can keep a concomitant continuity with individuals that can adjust with types and moods
68	I adapt accuse, I know from where you are and how you feel
69	I have memory that is active, strong and with life imagination that lave an impression with the other
70	I make friendships with ideas, individuals, places and things
71	I am concerned with me and others experience quality more than

	quantities
72	I don’t invent neither a new high class style nor ideas or new theories
73	I collect parts and rebuild what was created previously that would make it more beautiful
74	I create situation to under stand my self
75	I can make relationship with different individual
76	I am highly sensitive toward stimuli, and highly ineffective with my environment
78	I hate fixed, constricted and autocratic rules
79	I preserve significant personalities
80	I perform what I was asked to do on I do what I mitten to do, when I can read or when I can exchange energy with my environment, which is variable and full of interesting subject

Answer sheet

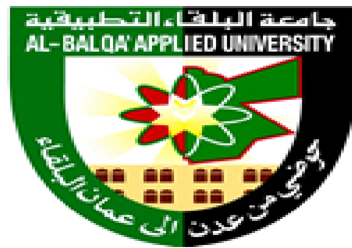
Name:

No	agree	disagree	sometime	I don't know
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

no	agree	disagree	sometime	I don't know
41				
42				
43				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				

No	agree	disagree	sometime	I don't know
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

no	agree	disagree	sometime	I don't know
61				
62				
63				
64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				



Metacognition thinking level and its relationship with thinking style among elementary eight grade in Jerash governarate.

Prepared by

Noor Bassem otoom

Supervised

DR.Khaled Alsaraereh

Abstract

This study aimed at recognize the relationship between Metacognition thinking level and thinking styles among elementary eight grade in Jerash governorate, and identifying differences in the metacognition thinking level and thinking style depending on variables (sex, level of academic achievement). This study sample consisted of (312) students of elementary eight grade in Jerash governorat, the sample was selected by the stratified random method to answer the questions of the study, the researcher used two questionnaires: Metacognition thinking level developed by Al-Homous (1998), amended to suit the environment of Jordan by Alkawaldeh (2003). Harrison & Bramsson questionnaires for thinking style developed by Habeb(1999), And study results indicated:-

metacognition thinking level among elementary eight grade in Jerash governorate are moderately, And there are differences statistically between metacognition thinking level due to the variable of gender, differences lean toward males, And there are no differences statistically due to the variable of level of academic achievement, And there are relation between metacognition thinking level and thinking style.

The result also showed that the thinking styles among elementary eight grade in Jerash governorate is (Realistic, Synthesis, Lolealistic, Analytic, Pragmatic),And there are differences statistically, it's between Synthesis and Realistic toward Realistic, Pragmatic and Lolealistic toward Lolealistic, Analytic and Lolealistic toward Lolelistic, And there are differences statistically between thinking styles due to the variable of gender, it’s between Pragmatic, Lolealistic toward males, and realistic toward females, And there are no differences statistically between

thinking styles, due to the variable of gender, it’s for synthesis, analytic, And there are differences statistically between thinking styles, due to the level of academic achievement.

The study recommended the need to prepare special programs for students in order to consolidate tasks of metacognition for them, And helping them to detect thinking style and appropriate strategies to teach them.

Key words: - Metacognition thinking, thinking style, eight grade.